



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**Una mirada a los desempeños auténticos comunicativos
como estrategia metodológica innovadora en la enseñanza
del inglés.**

Elaborado por: Jeidy Carolina Díaz Jaimes

**Universidad Nacional de Colombia
Instituto De Investigación En Educación
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá
Bogotá- Colombia
2019**





Una mirada a los desempeños auténticos comunicativos como estrategia metodológica innovadora en la enseñanza del inglés.

Elaborado por: Jeidy Carolina Díaz Jaimes

Tesis como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Directora: Claudia Lucía Ordóñez Ordóñez, EdD.

**Universidad Nacional de Colombia
Instituto De Investigación En Educación
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá
Bogotá- Colombia
2019**



“You have to act as if it were possible to radically transform the world. And you have to do it all the time.”

Angela Davis





Agradecimientos

En primer lugar deseo expresar mi más profundo agradecimiento a la directora de esta tesis, la profesora de la Universidad Nacional de Colombia, Claudia Lucía Ordóñez, por la dedicación y apoyo incondicional que ha brindado a este proceso, pues sin su guía, el trabajo se hubiera complicado y quizá no hubiera llegado a su feliz término. Gracias por la confianza ofrecida desde que tuve la fortuna de que aceptara ser mi directora y trabajar su método de enseñanza de inglés. De igual manera, agradezco a quien fuera el Coordinador de la Maestría en Educación, promoción de Arauquita, profesor Fabio Jurado Valencia, y a mis profesores/as por sus enseñanzas y motivación constante.

Además de las observaciones de clase, una de las mejores y más significativas experiencias en la elaboración de este trabajo fue la realización de las entrevistas que lo respaldaron. Agradezco inmensamente a los tutores y tutoras que hicieron parte de la investigación; la información recibida enriqueció significativamente el trabajo y cambió enormemente su orientación. Una mención especial a mis compañeros y compañeras de las instituciones Liceo del Llano y Colegio Distrital Argelia por su colaboración y soporte continuo en mis labores como docente, mientras estaba redactando mi tesis. Sin embargo les agradezco más su amistad, permanente estímulo y el estar siempre pendientes de mis progresos y avances.

En una batalla quijotesca como la que tuve al desarrollar mi tesis, y en la que pensaba que estaba luchando contra gigantes cuando en realidad eran molinos de viento, mis amigas y amigos fueron la luz al final del túnel. Les agradezco sus comentarios y consejos inmensamente, por acompañarme en este momento tan fundamental para mi vida. También quiero extender mis más sinceros agradecimientos a mi familia: a mi mamá Amparo Jaimes, a mi papá Marcos Antonio Díaz Tejada, a mis hermanitos Aura Cristina Díaz Jaimes y José Jesús Díaz Jaimes, a mi nonita Elena Jaimes, a mi tía Gladys Jaimes y a mi suegro Miguel Ángel Perdomo; no podría vivir sin ustedes, sin todo ese cariño y confianza que me han aportado. A todos y todas ustedes mil gracias.

Finalmente, agradezco a mi esposo Miguel Alejandro Perdomo L., por todo lo que he aprendido con él sobre el aprendizaje autodidacta y muchos otros temas, además de su amor y los años de felicidad y pasión que han sido el contexto de la producción de esta tesis. A todos ustedes les dedico este estudio.





RESUMEN: Esta investigación describe los rasgos característicos y los logros de un método innovador de enseñanza/aprendizaje de inglés que emplea nuevas tecnologías y se basa en principios constructivistas y un enfoque comunicativo de análisis de la lengua. El método parece presentar unas herramientas pedagógicas clave para el desarrollo de la comunicación eficiente y auténtica en la lengua extranjera, en nuestro contexto colombiano, y está construido sobre el concepto de *desempeños auténticos comunicativos*. Para el desarrollo de este estudio se realizaron y transcribieron entrevistas en profundidad a la profesora Claudia Lucía Ordóñez, creadora del método, a algunos estudiantes, y a sus tutores/as con mayor experiencia con el método en diferentes espacios académicos y que además han hecho aportes significativos a su diseño. Los resultados son usados para discutir las diferencias entre el método y los métodos tradicionales e identificar sus aportes y sus debilidades en el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en nuestro país.

Palabras clave: *material auténtico, desempeños auténticos comunicativos, análisis comunicativo del discurso, ambientes de aprendizaje, habilidades comunicativas.*

ABSTRACT: This study describes the distinctive features of an innovative method of teaching/learning English that uses new technologies and is based on constructivist principles and a communicative approach to language analysis. The method appears to present key pedagogical tools for the development of effective and authentic communication skills in a foreign language, in our Colombian context, and is constructed on the concept of *authentic communicative performances*. To develop this study interviews were conducted and transcribed in-depth with Professor Claudia Lucia Ordóñez creator of the method, some students and the tutors with the most experience using the method in different academic environments, which have also made significant contributions to its design. The results are used to discuss the differences between this method and traditional methodologies to identify its contributions and weaknesses to the field of teaching English as a foreign language in our country.

Keywords: *authentic material, authentic communicative performances, communicative discourse analysis, learning environments, communicative skills.*

RÉSUMÉ: Cette recherche décrit des signes caractéristiques d'une méthode d'enseignement/apprentissage de l'anglais innovante qui emploie des nouvelles technologies, et repose sur bases constructivistes et une approche communicative d'analyse de la langue. Le méthode semble offrir outils pédagogiques clés pour le développement d'une communication efficace et véritable dans la langue étrangère dans notre contexte colombien, et est fondé sur *performance communicative authentique*. Pour le développement de cette étude des entretiens ont été exécutés et transcrits en profondeur à la professeure Claudia Lucia Ordóñez Ordóñez, créatrice de la méthode, certains étudiants, et ses tuteurs qui ont eu un meilleur contact et expérience avec cette méthode dans plusieurs domaines académiques, et également ont fait une importante contribution à sa design. Les résultats serviront à faire des réflexions et des discussions sur les différences entre cette méthode et des méthodes traditionnelles pour identifier ses contributions et ses faiblesses dans le domaine de l'enseignement de la langue anglaise comme une langue étrangère dans notre pays.

Mots-clés: *matériel authentique, performance communicative authentique, analyse communicative du discours, environnements d'apprentissage, stratégies de communication.*



Contenido

	Pág.
Agradecimientos	VI
Resumen	IX
Introducción.....	7
CAPÍTULO 1.....	9
1. Indagación preliminar y contextualización.....	9
1.1 ¿Por qué esta indagación?.....	12
1.2 ¿Desde dónde enfocar la indagación?.....	13
1.2.1 Profesor(a) vs tutor(a).....	14
1.2.2 Enseñanza gramatical en el aprendizaje de la lengua extranjera.....	19
1.2.3 Libro de texto vs material auténtico.....	23
CAPÍTULO 2.....	27
2. Las bases teóricas del método de desempeños auténticos comunicativos.....	27
2.1 El estudio.....	30
2.2 Los resultados.....	33
2.2.1 Las características del método lo hacen diferente a otras formas de enseñar y aprender inglés como lengua extranjera.....	35



2.2.1.1 El manejo de herramientas para la comunicación.....	35
2.2.1.2 El ambiente de aprendizaje que se crea en el método.....	42
2.2.2 Logros de aprendizaje de los estudiantes con quienes se ha utilizado el método.....	48
2.2.2.1 Cambio de percepción del aprendizaje de inglés.....	48
2.2.2.2 Desarrollo de habilidades comunicativas en inglés.....	49
2.2.3 Logros diferentes a los relacionados directamente con la lengua extranjera.....	52
2.2.3.1 Aprendizajes de los estudiantes, más allá del inglés.....	53
2.2.4 Aprendizajes de los tutores.....	57
CAPÍTULO 3.....	69
3. Un convincente colofón: Impacto de los desempeños auténticos comunicativos en el aprendizaje de los estudiantes.....	69
3.1 Cambio de percepción del aprendizaje de la lengua extranjera.....	70
3.2 Desarrollo de habilidades comunicativas.....	73
CAPÍTULO 4.....	77
4. Discusión.....	77
Anexos.....	83
Referencias.....	153



Tabla de anexos

	Pág.
Anexo A: Preguntas de las entrevistas a tutores/as y a la creadora del método.....	83
Anexo B: Muestra de las transcripciones de las entrevistas a los tutores/as y a la creadora del método.....	85
Anexo C: Muestra de las transcripciones de las entrevistas a los estudiantes.....	142
Anexo D: Muestra de cuadros de análisis y categorización de entrevistas.....	144

Listado de tablas

	Pág.
Tabla 1: Categorías y subcategorías de las entrevistas.....	33





Introducción

Durante muchos años, la finalidad de la docencia ha sido formar estudiantes con una gran cantidad de conocimientos dentro de un determinado dominio. Sin embargo, con los avances de la sociedad, también se hace énfasis en las habilidades para resolver problemas, habilidades profesionales y aprendizaje auténtico, como por ejemplo, el aprendizaje en contextos de la vida real. Esto quiere decir que se buscan personas adaptables y pensantes, que aprenden de forma autónoma y sean capaces de comunicarse y cooperar con otros (Birenbaum, 1996). Por lo tanto, pensando también en el desarrollo de las habilidades necesarias para formar en el bilingüismo español-inglés en el contexto colombiano, presento esta investigación cualitativa que se enfocó en identificar las características y los logros que hacen del método de desempeños auténticos comunicativos creado en la Universidad Nacional de Colombia por la profesora Claudia Lucía Ordóñez, EdD., una herramienta metodológica innovadora en la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. El método emplea un enfoque comunicativo de análisis de la lengua y tiene sus bases pedagógicas en el constructivismo, como descripción del aprendizaje humano.

El objetivo de esta investigación surgió de mi preocupación como docente de inglés de básica secundaria, por generar estrategias que le permitieran a mis estudiantes desarrollar habilidades para el uso de la lengua extranjera en diferentes situaciones comunicativas, en este contexto monolingüe colombiano. Tuve contacto con este método inicialmente cuando trabajé en los colegios de la Alianza Educativa, en los cuales se implementó durante todo un año académico, durante el cual fui profesora en formación. El método se basa en el concepto de desempeños auténticos comunicativos y se ha aplicado e investigado en las aulas de nuestro país; como aprendiz del método consideré que podría dar un gran aporte en la formación de los jóvenes, motivándolos al aprendizaje de forma autónoma con el uso de las tecnologías de información y comunicación. Fue una lástima que solo fuera posible para mí comenzar la formación como docente en estos colegios en los que trabajé hasta hace algunos años. Más adelante tuve la oportunidad de observar clases y hablar con tutores formados y con estudiantes, en la Universidad Nacional de Colombia. Allí la profesora Ordóñez me dio la oportunidad de realizar este estudio para completar el trabajo de mi Maestría en Educación.



El trabajo está organizado en cuatro capítulos. El primero presenta la indagación preliminar y la contextualización, en donde planteo el origen y las motivaciones que condujeron la investigación; además describo aspectos clave que definen los escenarios de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, para caracterizar y comparar los desempeños auténticos comunicativos con otros métodos de enseñanza tradicionales empleados en nuestras aulas de educación básica, media y universitaria.

El segundo capítulo se enfoca en las bases teóricas del método de desempeños auténticos comunicativos. En este capítulo describo los principales objetivos del método y los medios para alcanzarlos. Por ejemplo, menciono el rol de los tutores/as y los niveles que análisis del discurso que se emplean para la toma de decisiones pedagógicas que les permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades para comunicarse en la lengua extranjera. También presento el estudio, las preguntas de investigación y el instrumento de recolección de datos: múltiples entrevistas en profundidad a la creadora del método, a algunos estudiantes, y a sus tutores/as con mayor experiencia con el método, en diferentes espacios académicos. Finalmente describo los resultados con las categorías y subcategorías de información que surgieron de las entrevistas y comentarios de los participantes en la investigación.

En el tercer capítulo, que no fue parte de la planeación inicial del estudio sino una solicitud de uno de los lectores, ilustro los aprendizajes de los estudiantes mencionados por los tutores en sus entrevistas, con el análisis de entrevistas a cuatro (4) estudiantes que tomaron el curso en el semestre 2019-2 y que participaron de forma voluntaria en una entrevista. En el capítulo reseño los logros que, según ellos, habían alcanzado cuando ya se encontraban finalizando el curso de desempeños auténticos de niveles 1y2 del ciclo de 4 cursos básicos de inglés.

El último capítulo se enfoca en la discusión. Este capítulo da cuenta del logro de los objetivos de la investigación, las limitaciones que emergieron durante el proceso investigativo y reflexiones sobre las líneas de investigación por las que se podrían seguir realizando estudios con los desempeños auténticos, que considero que contribuirían a la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia.



CAPÍTULO 1

1. Indagación preliminar y contextualización

La globalización ha generado la necesidad de desarrollar ciudadanos/nas del mundo, capaces de usar al menos una lengua que permita la comunicación efectiva a nivel internacional. Esa lengua es, en este momento histórico, la lengua inglesa, que ya ha alcanzado el estatus de lengua global (Phillipson 1992; Boyle 2002; Wallraff 2000 citados por La Paz Barbarich, 2012). Libros, revistas y periódicos del mundo y artículos académicos que circulan por Internet se publican en su mayoría en inglés. Fishman (2001) estima que más del ochenta por ciento de este contenido está en inglés y que, a pesar de ser la lengua materna de sólo 380 millones de personas, casi un tercio de la población mundial la usa de una u otra forma.

En el contexto colombiano ésta situación no es ajena y el gobierno, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), ha desarrollado políticas lingüísticas que favorecen el aprendizaje-enseñanza de inglés para llegar a ser “una nación bilingüe y competitiva” (Plan Nacional de Bilingüismo PNB, 2014-2019). Sin embargo los colombianos y colombianas, y el cuerpo docente de lengua extranjera en particular, nos encontramos con ciertas desventajas a la hora de aprender y enseñar inglés, en comparación con otros países con políticas multilingües o bilingües, debido a que no podemos utilizar el ambiente real; es decir, no contamos con escenarios cotidianos como recurso pedagógico ni de aprendizaje, en los cuales sea posible aprender y aplicar la lengua extranjera o usar y constatar las habilidades adquiridas, porque somos un país mayoritariamente monolingüe del español.

Por esta razón, principalmente, el trabajo que se realiza en la mayoría de las instituciones públicas y especialmente de ciudades medianas y pequeñas no desarrolla efectiva ni naturalmente el uso comunicativo de la lengua extranjera en gran parte de la comunidad estudiantil, no les hace ver la necesidad de aprenderla y no motiva fácilmente el interés por adquirirla (Ordóñez, 2010a). En efecto, cuando finalicé mis estudios de pregrado e inicié mi vida



laboral en el municipio de Arauquita, Arauca, ésta era una dificultad porque mis estudiantes no veían la necesidad de aprender inglés ni le veían la utilidad para su formación académica o para desempeñarse como profesionales.

De esta preocupación, surgió mi interés por encontrar un método que les permitiera a los/las estudiantes, y a mí, por supuesto, adquirir la lengua extranjera y llegar a manejarla con naturalidad; me interesaba sobre todo encontrar otras formas de enseñanza y usar material de Internet, puesto que esta es una fuente valiosa de información variada y entretenida. El inconveniente que siempre se me presentaba era que en mi formación como docente en mis clases de didáctica y pedagogía de la lengua extranjera no me habían dotado de herramientas suficientes para trabajar con información de Internet distinta de la cantidad de materiales diseñados especialmente para la enseñanza de gramática en inglés que se encuentran allí.

Así, terminaba utilizando la tecnología para localizar ejercicios gramaticales y hacérselos trabajar y resolver a mis alumnos, lo que producía como consecuencia una clase mayoritariamente dictada en español y en la que se identificaban y/o memorizaban estructuras gramaticales y vocabulario en inglés, ejercicios provenientes de videos de enseñanza de inglés que no mostraban un avance significativo en el uso de la lengua extranjera en la interacción auténtica para la comunicación.

En el año 2015 tuve la oportunidad de participar en un trabajo de enseñanza de lengua diferente a los métodos tradicionales que había conocido, en un colegio en concesión de Bogotá donde trabajaba: el método de desempeños auténticos comunicativos (DACs) ideado por la profesora Claudia Lucía Ordóñez y trabajado con algunos de sus estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia. Con una organización completamente diferente a la estructura de una clase tradicional, este método revolucionó la formación para la enseñanza y aprendizaje del inglés en nuestros alumnos/as y entre nosotros los maestros/as; pero a pesar de que hubo un entrenamiento intensivo para su aplicación, siento que el profesorado del área de inglés no comprendió muy bien los alcances del método durante el corto tiempo en que se utilizó, debido a que nuestra mayor preocupación era que el material seleccionado para las clases no era usado para la enseñanza gramatical de forma instruccional.



Infortunadamente, y pese a los buenos resultados que sugería este trabajo, el método solamente se utilizó durante un año académico; luego se volvió al trabajo tradicional basado en un libro de texto y con planeaciones de clase por tareas y enseñanza gramatical explícita; lo único que quedó de los desempeños auténticos comunicativos fue una menor cantidad de estudiantes por profesor/a. Posteriormente tuve oportunidad de observar algunas clases de un curso que se daba en la Universidad Nacional de Colombia con el método de desempeños auténticos comunicativos, y pude corroborar que el ambiente ideal para su aplicación no se habían podido desarrollar en las aulas de mi colegio distrital en concesión. Por ejemplo, en este curso de la Universidad los/las estudiantes eran los que rotaban en una amplia sala de informática y en grupos más pequeños de los que se habían podido formar en el colegio, y eso generaba un ambiente mucho más activo para los estudiantes y mucha más motivación hacia el uso del inglés en sus intervenciones; tenían muchas más actividades diferentes para rotar y muchos más tutores/as cuyo trabajo era verificado por tutores-coordinadores con mayor experiencia.

De la reflexión acerca de estas observaciones, de mi propia experiencia y de dos entrevistas realizadas a tutores/as que trabajan en el curso de la Universidad, siete entrevistas hechas a colegas que trabajaron conmigo en el colegio en concesión y cinco entrevistas hechas a mis estudiantes, surgió la necesidad de entender mejor esta metodología. Y es que la motivación y el cambio de percepción acerca del aprendizaje del inglés son constantes en las personas que han trabajado con este método; sus características lo diferencian de todos los demás métodos que he conocido y su diseño contribuye a la formación pedagógica de los/las docentes que lo utilizan (Ordóñez, 2015b).

Considero que es importante entender este método porque, debido a su estructura, flexibilidad y adaptabilidad a diferentes contextos, podría realizar un aporte significativo a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en los colegios y universidades de Colombia. Conuerdo con la profesora Ordóñez (2015a) en que es importante cumplir con los estándares exigidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, pero más es ampliar el conocimiento del mundo cuando se aprende una lengua extranjera, sin olvidar la identidad propia mientras se desarrollan habilidades tanto lingüísticas como comunicativas.



1.1 ¿Por qué esta indagación?

Los métodos tradicionales que se han usado durante décadas muchas veces son excluyentes de las capacidades e intereses de los estudiantes. Estas metodologías tienen un enfoque centrado en los contextos europeo o norteamericano y no tienen en cuenta el contexto colombiano, mayoritariamente monolingüe, ni las necesidades educativas de nuestros estudiantes. Una de las tantas críticas que han recibido los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* (MEN, 2006) es el favorecimiento de una cultura hegemónica y la adopción de esa cultura que no valora la diferencia sino que fomenta el desconocimiento de la identidad cultural, en vez de la adaptación al contexto regional. Usma (2009), por ejemplo, afirma que en la imposición de una política lingüística que favorece una sola lengua extranjera aparece el detrimento del conocimiento local y la reducción de la educación a la formación en competencias laborales.

Además, Cárdenas (2006) también ha cuestionado la capacidad del país para desarrollar el bilingüismo, pues se dictan muy pocas horas de clase de inglés, los materiales están descontextualizados y gran parte de ellos están diseñados para exaltar los valores de la cultura extranjera, muchos de los profesores(ras) son poco calificados(as), se trabaja con una gran cantidad de estudiantes por profesor(a) y, en general, existen pocas oportunidades para usar el inglés en la comunicación auténtica; es decir, una comunicación basada en la reciprocidad y que constituye la solución permanente de problemas de comprensión y producción para lograr propósitos específicos, superando algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a ser efectiva.

El objetivo general de mi investigación es, entonces, descubrir y justificar lo que hace de este método de desempeños auténticos comunicativos una alternativa para innovar en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Los objetivos específicos que persigo para lograr esto son, en primer lugar determinar las características del método que lo hacen diferente a otras formas de enseñar y aprender inglés como lengua extranjera; y en segundo lugar identificar los logros de aprendizaje que han alcanzado los tutores y sus estudiantes con el método. A fin de lograr estos objetivos consideraré entrevistar en profundidad a los/as tutores/as con más experiencia con el



método y a su creadora, la profesora Claudia Lucía Ordóñez, quienes me han ayudado a comprender las diferencias que tiene el método con los tradicionales y las ventajas y debilidades que podría presentar al aplicarlo en nuestros contextos. Igualmente, sobre todo los tutores dan cuenta de sus aprendizajes en el ejercicio del método y de los aprendizajes que han observado en sus estudiantes. Finalmente, y solo con el propósito de ilustrar estos últimos aprendizajes indicados por los tutores, incluyo resultados de entrevistas a unos pocos estudiantes que estaban terminando de tomar el curso en el segundo semestre académico de 2019.

1.2 ¿Desde dónde enfocar la indagación?

El concepto de método de enseñanza tiene un significado polisémico. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define método a partir del latín *methodus* y del griego *méthodos*, como camino, proceso, modo de obrar o proceder (Diccionario de la Lengua Española [DRAE], 2014). En el campo de la didáctica de las lenguas, se refiere a una corriente metodológica de análisis lingüístico, manuales o libros de texto, o al procedimiento del aprendizaje, ya sea inductivo o deductivo (Centro Virtual Cervantes Diccionario [CVC], 1997). En el caso de los desempeños auténticos comunicativos la segunda acepción no sirve, por cuanto el material utilizado no está expresamente diseñado para enseñar lengua ni el análisis lingüístico que lo inspira sirve para explicar explícitamente la lengua.

Por esta razón, para lograr caracterizar y comparar este método de enseñanza de lengua con otras formas de enseñar de corte más tradicional, parto de los aspectos clave que definen los escenarios de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: el rol del profesor, la enseñanza gramatical y el tipo de material que se emplea en las clases. Además tomo en cuenta aspectos propuestos por Richards y Rodgers (1986) para diferentes métodos: el enfoque que es la base teórica del método, los objetivos, la selección de actividades, la organización de la clase y los roles de los/las docentes.



1.2.1 Profesor(a) vs. tutor(a)

En un estudio diagnóstico sobre el estado de la educación bilingüe en el año 2006, realizado por el Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), de la Universidad de los Andes, se analiza el papel de las universidades en el fomento de políticas y prácticas bilingües y multilingües relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas mayoritarias en Colombia; el estudio indica que los programas de formación del cuerpo profesoral bilingüe en inglés de alto nivel deben buscar que sean modelos a imitar (role models) tanto en el desempeño lingüístico, como en la construcción de identidad y en sus percepciones como “hablantes interculturales” (Byram, 1997, citado por de Mejía y Fonseca 2006).

Kumaravadivelu (2003, p. 6) define el rol del profesorado desde una perspectiva histórica en tres líneas de pensamiento: técnico pasivo, practicante reflexivo e intelectual-transformador. La primera línea ubica a los/las docentes en una función parcialmente conductista, que enfatiza en la verificación empírica. Dado que el conocimiento es consumido de manera pasiva, se privilegia a la persona profesional experta que se encarga de diseñar currículos y libros de texto, y estos son los fundamentos de los programas de formación docente. La adquisición del conocimiento es medida por la capacidad y la efectividad de los/las docentes al transmitirlo. Kumaravadivelu (2003) considera que este rol tradicional aún es tendencia en muchas partes del mundo, debido a que provee al profesorado que no tiene las capacidades, los recursos, o la curiosidad por explorar otras alternativas, de un entorno seguro y estable. Las preocupaciones de los/las docentes terminan siendo solamente de tipo metodológico en los procesos de aprendizaje, y, como lo indica Kincheloe (1993, p.20), los estímulos de los/las docentes se enfocan en hacer lo que les han dicho y evitar pensar por sí mismos.

En la segunda línea, el papel de los/las practicantes reflexivos surge como reacción a las asunciones del pensamiento técnico pasivo. La idea fue originalmente propuesta por John Dewey, el padre del movimiento de la educación progresiva. Dewey (1916) definió la educación como un proceso de reorganización continua, reconstrucción y transformación de las experiencias educativas, porque a través de esas experiencias es que el ser humano aprende del mundo. Su visión de la enseñanza va más allá de una serie de procedimientos secuenciados; es



una acción basada en el contexto y el pensamiento intelectual. Donald Shön (1983) indica que los profesores, por medio de la reflexión de sus procesos y prácticas pedagógicas, pueden brindar mejores perspectivas del proceso de aprendizaje que los expertos, pues estos a menudo están alejados de los contextos y las realidades que se perciben en el aula de clases. La pre-reflexión y la post-reflexión de los mismos docentes son prácticas de enseñanza que permiten la identificación y el descubrimiento de las problemáticas reales que deben enfrentar día a día.

Entre las características que tienen las/los docentes practicantes reflexivos están las siguientes: examinar, elaborar y resolver los problemas de clase; ser conscientes de los supuestos y los valores que traen a su enseñanza; estar atentos a los contextos en los cuales enseñan; ser parte del desarrollo del currículo y ser responsables de su propio desarrollo como profesionales (Zeichner y Liston, 1996). Los/las docentes reflexivos/as están en disposición de maximizar los conocimientos de los/las estudiantes por medio de las observaciones de clases y la investigación-acción. Donald Freeman (1998), en su libro *“Doing Teacher Research: From Inquiry to Understanding”*, demuestra cómo la investigación en el aula pueden transformar su trabajo de clase.

El tercer rol de las/los docentes es una mezcla de las dos anteriores, con influencias de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1972), que se centra en la emancipación sociopolítica y el empoderamiento del ser humano a través de la educación. Las instituciones educativas no son vistas como centros de instrucción sino como escenarios culturales en donde las experiencias de los/las docentes y los/las estudiantes son tomadas en cuenta para generar acciones transformadoras. Las y los docentes intelectuales-transformadores se organizan como comunidad de aprendizaje, creando e implementando conocimientos que son pertinentes para sus contextos y teniendo en cuenta las necesidades y deseos de sus estudiantes para transformar la vida dentro y fuera de sus aulas (Kumaravadivelu, 2003).

En Colombia, los hallazgos realizados por grupos de investigación en educación de la Universidad Nacional de Colombia para la caracterización de los modelos de formación de los/las docentes colombianos, especialmente de las zonas más vulnerables y desprotegidas por el estado (la Orinoquia, la Amazonia y el Pacífico nariñense) destacan que una de las brechas que



existen en la formación del profesorado es de carácter estructural y se origina en los programas de licenciatura en educación tanto en la modalidad a distancia como semipresencial; los/las docentes no desarrollan de manera satisfactoria, durante sus pregrados, habilidades comunicativas de lectura y escritura de textos académicos en su lengua materna, lo que dificulta su cualificación, fomentando el rol de técnicos-pasivos (Jurado, 2016).

Entre las propuestas de Jurado (2016) para dar solución a esta problemática están la estructuración de un currículo y evaluación acorde a las características sociales de la comunidad educativa, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares y los *Estándares Básicos de Competencias* propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). También está el desarrollo de una educación por ciclos, que le permitiría al profesorado trabajar en equipo de forma interdisciplinar, con un soporte y una retroalimentación constantes, a través de proyectos que integren los saberes escolares. Esto podría fortalecer la identidad docente y los progresos intelectuales de los/las estudiantes y de los/las mismos/as docentes, llevándolos hacia un rol más intelectual-transformador (Jurado, 2016).

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, que es el caso que nos ocupa, debido a la implementación de las políticas lingüísticas de bilingüismo, también se han generado estudios de los perfiles de las/los docentes que enseñan inglés como lengua extranjera. Cárdenas, González y Álvarez (2010) desarrollan conceptos básicos en el análisis de la formación continuada de los docentes y los modelos de desarrollo profesional de Richards & Farrell (2005) y James (2001) y resumen los principales conceptos elaborados por académicos colombianos/as sobre el desarrollo profesional de los docentes de inglés. A partir de este análisis, proponen un marco conceptual para el país. Para los autores, es urgente formar un cuerpo docente que sea un actor más que un receptor pasivo de información, que tenga la habilidad para tomar decisiones, participar y desarrollar proyectos de investigación que les permitan reflexionar constantemente para evaluar su quehacer en el aula.

Ordoñez (2015) en su diseño de un curso especial para la enseñanza de inglés para un nivel básico, plantea que en la Universidad Nacional de Colombia también se reproducen las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje de lenguas y los espacios para usar la lengua



meta de forma real son muy limitados, lo que dificulta que los/las estudiantes que se están formando como docentes en lenguas obtengan un nivel lingüístico y comunicativo alto y por lo tanto cumplan con las metas propuestas por las políticas educativas-lingüísticas del Ministerio de Educación Nacional.

Entre los retos que los/las docentes de inglés de primaria y secundaria en Colombia nos vemos forzados a afrontar están las pocas oportunidades de interacción real con el inglés: “(...) la mayoría de docentes que tienen título universitario y que laboran en instituciones públicas reportan una pérdida significativa de sus habilidades en inglés a lo largo de su experiencia docente” (González, 2008). Y una de las causas de esa pérdida es la falta de espacios para el uso de la lengua extranjera en comunicación real.

Desde hace décadas, docentes investigadores de Colombia han evidenciado las dificultades que tienen los docentes en su formación y en el ejercicio en la enseñanza del inglés. COFE (Colombian Framework for English), por ejemplo, es un proyecto que planteó la necesidad de fomentar la autonomía tanto en los/las estudiantes como en los/las docentes de inglés, la necesidad de más y mejores programas de formación docente, más horas de clase y desarrollo de la investigación para mejorar las prácticas pedagógicas (Aparicio et al., 1995). Por otra parte, indicó la importancia de tener en cuenta el contexto socio-cultural de los/las aprendices, la reflexión sobre los procesos desarrollados en el aula y la observación de clase para generar crecimiento profesional, aspectos que muchas veces no son tenidos en cuenta en el entrenamiento de los/las futuros(a) docentes ni en el diseño de mallas curriculares en las instituciones colombianas, la gran mayoría tradicionalistas.

El papel de las/los docentes está directamente relacionado con la selección de actividades y la organización de la clase. Las/los docentes de inglés como lengua extranjera muchas veces no tienen en sus aulas oportunidades de prácticas educativas significativas, y eso se debe en parte a que los materiales utilizados para la enseñanza del inglés están prediseñados y se enfocan en la enseñanza explícita de las reglas gramaticales y los ejercicios memorísticos de vocabulario de línea conductista (Richards and Rodgers, 2001). Además, los/las docentes colombianos(as) han generado críticas por su poca participación en los procesos de mejoramiento de los modelos



educativos utilizados en el país, exigiendo una contextualización a las necesidades locales (Echeverri y Quinchía, 2016). Sin embargo, es continua la visión de docente de inglés como un instructor que domina la lengua extranjera y aplica lo prescrito en los libros, de manera que se permite la idea de que cualquier persona con un buen nivel de inglés y poco entrenamiento puede enseñarlo (Torres-Martínez, 2009).

El rol de los/las docentes está directamente relacionado con la estrategia metodológica con la que haya sido entrenado o la que tenga la posibilidad de aplicar en sus clases. Si el método es tradicional, difícilmente su rol será propositivo, reflexivo o intelectual-transformador. En Colombia el documento de socialización del Programa Colombia Bilingüe (2015-2025) reporta que, aun cuando se han alcanzado logros en materia de fortalecimiento de planes de mejoramiento de las competencias de inglés en las instituciones educativas a nivel regional, existen áreas en las que se debe continuar trabajando, como lo son la gestión escolar, el nivel de inglés de los docentes y sus pedagogías de enseñanza, la relación de la lengua extranjera y la materna, la articulación del inglés a la vida de la escuela y la comunidad, los materiales disponibles y las condiciones de infraestructura para la enseñanza del inglés (salones, laboratorios, bibliotecas, salas de internet, etc.), entre otros (MEN, 2014a, p. 3).

Es decir, otra de las tantas limitantes que tienen los/las docentes de instituciones educativas de básica primaria y secundaria en Colombia, según el MEN, es la poca probabilidad de uso de otros métodos, de línea constructivista por ejemplo, debido a que el currículo y la enseñanza gramatical sigue siendo la piedra angular de sus procesos de formación. En un contraste total con este panorama tradicional del profesor de inglés como lengua extranjera en nuestro país, la práctica de la metodología por desempeños auténticos ha representado, en la Universidad Nacional, un ambiente de formación totalmente diferente. Los tutores que se han formado en ella son guías y rompen los estereotipos de lo que debería ser un profesor/a. Aunque esta temática será abordada en profundidad al oír por boca de algunos de ellos la descripción de las bases metodológicas del método DACs y el rol que cumplen como maestros, vale la pena citar aquí una investigación ya realizada sobre su aprendizaje en la acción de usar esta metodología en la Universidad Nacional de Colombia:



El estudio, que reporta datos cualitativos sobre el aprendizaje de tutores en formación y cuyo informe redacta la misma profesora Ordóñez (2015), destaca en sus resultados que tanto tutores-coordinadores como tutores-practicantes con los DACs aprendieron sobre la necesidad de reflexionar de manera constante sobre sus prácticas pedagógicas. La directora del curso de inglés y de práctica de la enseñanza guiaba a los practicantes para que reflexionaran sobre sus análisis escritos de material auténtico, presentados como productos de la práctica, y sobre el desarrollo de sus clases; y en el proceso, había un aprendizaje mutuo sobre las decisiones pedagógicas tomadas y su relación con la selección y el análisis del material.

Los participantes afirman que notaron una mejoría en su nivel de inglés y un cambio grande en su concepción de la enseñanza de la lengua extranjera, debido a que en sus clases no sólo enseñaban lengua sino que también aprendían con los estudiantes y el material auténtico trabajado. Desprenderse de formas tradicionales de enseñanza que se basan en gramática principalmente fue un proceso duro para ellos, pero transformó su forma de ver el aprendizaje de la lengua, dotándolos de herramientas para ayudar a sus estudiantes a desarrollar habilidades comunicativas y, en consecuencia, un aprendizaje eficaz de la lengua extranjera.

1.2.2 Enseñanza gramatical en el aprendizaje de la lengua extranjera

La política lingüística desarrollada en Colombia se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), en el que se han establecido seis niveles lingüísticos para la enseñanza de idiomas, del A1, el nivel inicial, al C2, el nivel más avanzado. El MCER es un instrumento que propicia la cooperación y la unificación de criterios de enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa y además ha sido una pauta para la creación de métodos y estrategias para la consecución de los objetivos planteados dentro del marco y sus niveles de desarrollo lingüístico.

De allí parte que la enseñanza de inglés como lengua extranjera y de otras lenguas se base principalmente en dos áreas: el análisis del lenguaje y el uso del lenguaje. La primera se enfoca en que los aprendices sean capaces de utilizar elementos lingüísticos, como por ejemplo sonidos, vocabulario, el análisis de las estructuras gramaticales de la lengua meta y aplicar reglas, para



lograr la comunicación. La segunda, en cambio, se enfoca en el uso del lenguaje más que en sus reglas, un enfoque más comunicativo (Widdowson, 1978).

La base de las metodologías tradicionales de enseñanza de la lengua es la instrucción gramatical explícita y la ejercitación con estructuras estáticas sin ningún contexto. Los estudiosos de la gramática han descubierto que las reglas gramaticales pueden tener múltiples excepciones; aun así esta pedagogía basada en reglas es usada como método principal en gran parte de los países, incluido Colombia, donde el aprendizaje gramatical se hace a través de la traducción a la lengua nativa y la memorización de reglas gramaticales y vocabulario (e.g., Herron y Tomasello, 1988).

Con el desarrollo de las teorías de la gramática universal de Chomsky en los años 1960's, los currículos y la enseñanza de la gramática fueron diseñados para darles oportunidad a los aprendices de construir nuevos significados partiendo de su conocimiento previo, con especial énfasis en el aprendizaje deductivo. Para Birchenall y Muller (2014) la teoría Chomskiana plantea que los y las estudiantes deben realizar un procesamiento mental o cognitivo de la información para lograr la competencia lingüística. Gracias a estas teorías surge la gramática cognitiva que reivindica la indisolubilidad de la forma y el significado. En esta teoría se plantea que la gramática no funciona sobre las formas, sino sobre el significado que las/los usuarios/as de la lengua den al momento de usarlas (Birchenall y Muller, 2014).

Hymes (1972) rebate la teoría Chomskiana indicando que solo sería aplicable a hablantes-oyentes ideales y que los contextos de enseñanza son heterogéneos y deben ser tenidos en cuenta los factores socioculturales o las diferentes competencias en los discursos. Es decir, el factor social restringe el uso de la gramática porque las reglas de uso discursivo predominan sobre las reglas de la gramática. Así, Hymes hace la distinción entre la competencia lingüística, cuyo propósito es el entendimiento y la producción de reglas gramaticales correctas, y la competencia comunicativa, que se enfoca en el entendimiento y producción de significado, según el contexto y la situación comunicativa (citado por Ohno, 2002).



A partir de Hymes el enfoque comunicativo plantea que la instrucción gramatical formal no es tan importante como la producción de “actos comunicativos” (citado por Ohno, 2002). Krashen (1977, 1982, 1985) afirma que los/las estudiantes podrían adquirir la lengua naturalmente en el proceso de comprensión y respuesta a estímulos comunicativos, como ocurre cuando aprenden su primera lengua. Para que esto sea posible, el *input* que reciben los/las aprendices de la lengua debe ser comprensivo y las actividades de clase deben ser divertidas y tener sentido para los aprendices, para que se dé el aprendizaje significativo. Indica que el conocimiento consciente de las reglas gramaticales sólo actúa en la producción de enunciados como un corrector o monitor que modifica las oraciones si no están adecuadas a las formas gramaticales aprendidas; varios investigadores discuten ese planteamiento e indican que la enseñanza de la gramática es esencial para la comunicación y no debería limitarse únicamente a un *input* significativo de la lengua meta (Larsen-Freeman, 1991).

Larsen-Freeman (1995) conecta significado y gramática, planteando que la gramática es mucho más que la forma y su enseñanza va más allá de las reglas. Para la autora, las estructuras gramaticales no solo son la forma, porque también son usadas para expresar significado dependiendo del contexto. La forma o la estructura nos indica cómo están construidas, secuenciadas y codificadas las palabras en las oraciones o textos; esto es, el aspecto morfosintáctico de la gramática. Los significados se dan a nivel lexical designando conceptos, cualidades, acciones o circunstancias y el nivel gramatical relaciona unos elementos lingüísticos con otros; este es el aspecto semántico, relacionado con la estructura gramatical. Finalmente el aspecto pragmático se refiere a las relaciones entre el lenguaje y el contexto en el que se utiliza la estructura de la lengua.

Los psicolingüistas que defienden este tipo de postura plantean dos tipos de conocimiento gramatical: el explícito o declarativo, que es el conocimiento consciente de las reglas gramaticales y sus estructuras a través de la instrucción; y el implícito y procedimental, que es la capacidad de usar el sistema de una lengua de manera inconsciente, produciendo actos comunicativos significativos (Fotos y Hinkel, 2002 p. 6). Esto quiere decir que, los dos conocimientos deben trabajarse conectados; las actividades que desarrollan la conciencia



gramatical son de instrucción explícita de las reglas gramaticales, y a través de la exposición comunicativa se potencia la adquisición de la lengua de forma significativa.

En otras palabras, la enseñanza de reglas gramaticales de forma explícita, sin ningún contexto ni propósito, dificultará la comprensión de la misma. La perspectiva comunicativa de Widdowson (1978), que es la que se utiliza como base teórica en el método de desempeños auténticos comunicativos objeto de este trabajo, también es la conexión entre el conocimiento de las reglas gramaticales y la habilidad de usar el lenguaje comunicativamente. Para él el conocimiento de una lengua no se basa sólo en el manejo de las 4 habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), que analiza de forma mucho más compleja que esto, sino en el manejo de los elementos formales de la lengua para lograr esa comunicación real.

En efecto, Widdowson (1978) indica que éstas etiquetas de ‘hablar, escuchar, leer y escribir’ son ambiguas e insuficientes, en la medida en que no reflejan las especificaciones que se derivan de la distinción entre “usage” y “use”. Por lo tanto, propone la enseñanza del discurso y, con él, de las diferentes convenciones que determinan su coherencia, su cohesión y la posibilidad de expresar amplios tipos de información y de relaciones y conexiones entre las proposiciones y nociones que la componen. Es decir que el/la docente tendría que desarrollar en sus estudiantes las habilidades comunicativas y las destrezas lingüísticas de forma simultánea.

Widdowson establece las bases del análisis comunicativo del discurso distinguiendo “usage” y “use”. “Usage” es el desempeño lingüístico que el/la usuario(a) de la lengua demuestra usando las reglas gramaticales formales, y “use” es el resultado de su conocimiento de la lengua que demuestra cuando usa las reglas lingüísticas al producir comunicación efectiva. Widdowson también distingue dos aspectos del significado: “significación” y “valor comunicativo”. La “significación” es el significado que las oraciones tienen separadas de la situación o del contexto particular en donde se producen, y el “valor” es el significado que adquieren cuando son usadas para comunicar (citado por Castilla y Lobo-Guerrero, 1979). Para lograr, entonces, todas estas habilidades y así desarrollar el aprendizaje de la lengua en la comunicación real, es necesario el uso de la lengua como sistema, en contextos auténticos.



El ideal sería que los materiales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua meta tuvieran en cuenta diversas habilidades y no solamente la gramática meramente prescriptiva. Los teóricos de la cognición situada afirman que la enseñanza en las instituciones educativas en general no tienen en cuenta el contexto, porque sus materiales y prácticas están desconectadas de las situaciones de la vida real y no son muy motivantes, lo que genera como consecuencia un aprendizaje poco significativo para los/las estudiantes y no les permite desarrollar la capacidad de darle un propósito a lo aprendido (Díaz Barriga, 2003).

Cuando el aprendizaje es significativo, quien aprende relaciona lo nuevo con su conocimiento previo y así logra darle un sentido y construir significado para poder aplicarlo (Ausubel, 1976 citado por Díaz Barriga, 2003). Es, por lo tanto, importante que el material que va a ser usado para que el aprendizaje de la lengua meta, que es el caso que nos ocupa, tenga sentido para el estudiante.

1.2.3 Libro de texto vs material auténtico

Como se mencionó al inicio de este documento la globalización ha generado una atención especial en la adquisición de la lengua extranjera en Colombia. La visión ideológica del PNB 2014-2019, según los autores Vargas, Tejada y Colmenares (2008), está orientada hacia un alfabetismo funcional que favorezca las demandas del mercado, desconociendo la identidad cultural de los colombianos/as y privilegiando a una cultura foránea sobre la propia. En concordancia con dicha visión, el libro de texto se convertiría en un mecanismo que perpetuaría la colonización lingüística, debido a que su organización por contenidos principalmente gramaticales no permite al estudiante descubrir el mundo real ni desarrollar habilidades, porque se dedica a proporcionar información prediseñada de los países angloparlantes.

Además los/las docentes no tienen participación en la toma de decisiones sobre los materiales o las políticas lingüísticas en las que se basan, y esto tiene como consecuencia que sus objetivos sean difícilmente logrados por su idealización y el desconocimiento contextual de los maestros (Shohamy, 2009). Además la división por niveles básico, intermedio y avanzado en los libros de texto se convierte en un problema práctico para los/las docentes, porque difieren de los



niveles de lengua que tienen los/las estudiantes e ignoran sus pre saberes, la producción escrita es mínima y los libros del/a docente son una copia del libro del/a estudiante con las respuestas de los ejercicios (Sheldon, 1988). El libro se convierte, entonces, en el elemento principal en las clases, relegando los conocimientos del profesor a un segundo plano, dado que es diseñado por docentes angloparlantes y les da a estos automáticamente la autoridad en las instituciones en donde se enseña inglés como lengua extranjera.

Al respecto, Cortazzi y Jin (1999, citados por Varón, 2009) indican que los libros no son solamente ‘espejos culturales’, sino que pueden convertirse en determinadas circunstancias en profesor, mapa, recurso, autoridad, ideología y hasta instrumento que puede obstaculizar el desarrollo de las habilidades creativas propias del profesor. Varón misma (2009) apunta además que la orientación hacia la adquisición de la competencia lingüística primordialmente en los contenidos de los libros de texto y la poca relevancia que se les da las competencias socioculturales y pragmáticas fomentan la estereotipación y homogeneización de la cultura y costumbres extranjeras. Para la autora, la cultura se concibe allí desde una visión esencialista, o sea de campo homogéneo, donde ni las etnias ni las razas son visibles porque se define por el comportamiento de unas pocas personas, sin que sus realidades y cosmovisiones sean aplicables a todos los contextos. Varón (2009) también critica a los autores porque en sus actividades se resaltan sólo los valores de los países angloparlantes, lo que puede generar una conciencia monocultural y una supremacía de una cultura sobre otras.

Gilmore (2004) realizó una comparación de siete libros de texto con sus equivalentes en interacciones auténticas y encontró diferencias considerables en las características del discurso, como la duración, los patrones de toma de turno, la densidad léxica, la frecuencia, los inicios, la repetición, las pausas, la coincidencia del final y las conexiones. Myers-Scotton y Bernstein (1988) afirman también que los típicos patrones de preguntas y respuestas encontrados en los libros de texto son A–B–A–B, más simples e irreales que los auténticos. Por su parte Sheldon (1988) indica que los libros de texto usados en ambientes tradicionales, donde el/la docente tiene gran cantidad de estudiantes y de cursos, son una herramienta para controlar las clases. Como experiencia pedagógica, les permiten a los maestros y estudiantes tener claro qué y cómo van a ser trabajados los contenidos y cómo deben ser desarrolladas las actividades, imposibilitando la



libertad de elección de otros materiales o actividades. Además muchas de las instituciones que deciden usar libros de texto en sus clases duran años con los mismos libros, es decir, la visión cultural y los contenidos permanecen estáticos.

Varón (2009) enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades en los y las estudiantes que estimulen la curiosidad intelectual y la empatía por las personas de las culturas que hablan la lengua que se aprende. Para lograrlo propone la solución de Tomalin y Stempleski (1993), quienes sugieren trabajar con productos culturales o materiales ‘auténticos’ diseñados para los nativos; el estudio de patrones de la vida diaria como el empleo, las compras, los negocios, etc.; el análisis de la diversidad del comportamiento cultural o de los patrones de conducta en la lengua extranjera; diferentes patrones de comunicación y expectativas de los hablantes nativos frente a la comunicación verbal y no verbal en inglés (citado por Varón, 2009). Su conclusión, entonces, es que se debe fomentar el uso de metodologías apropiadas para el aprendizaje cultural, que faciliten el uso de manera reflexiva de los materiales.

La visión de la cognición situada es una crítica general a las formas de enseñar descontextualizadas y con poca relevancia social porque, según sus teóricos, el conocimiento es parte y producto de la actividad humana en los contextos y las culturas particulares en que se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga, 2003). Si la competencia comunicativa involucra más que el conocimiento de estructuras lingüísticas, la comunicación debe ser contextualizada y tener prioridad sobre la forma (Chomsky, 1965; Hymes, 1972). La autenticidad sería ese espacio donde el aprendizaje es propositivo, significativo, contextualizado y con prácticas sociales propias de cada cultura. Gilmore (2007) afirma que el concepto de autenticidad puede estar enfocado al texto, los participantes, la situación social, cultural, el propósito comunicativo o todo combinado. Para este autor, un texto auténtico es el lenguaje producido por un hablante o escritor con un propósito comunicativo auténtico y no con el propósito de enseñar lengua.

Para afrontar la gran variedad de retos comunicativos a los que los y las estudiantes van a verse enfrentados al momento de usar material auténtico, varios autores hacen las siguientes recomendaciones: el lenguaje debe ser sólido y le debe permitir al/la estudiante reconocer las



formas en las cuales el discurso se produce en su contexto; debe ser un espejo que les permita ver reflejada su cultura en la cultura de la lengua meta (Zuengler y Bent ,1991; Dissanayake y Nichter, 1987; Brown, 1990; Gilmore, 2007); esto les permitirá a los/las estudiantes apreciar su cultura por medio de la comparación con otros patrones de comportamiento ajeno a sus costumbres y comprometerse con su propio proceso de aprendizaje.

Los materiales auténticos también han sido fuertemente relacionados con la motivación del/la aprendiz de lengua, porque son más interesantes que los tradicionales o planeados y se enfocan más en transmitir un mensaje que en enseñar la forma en la que está estructurada la lengua meta (Cross, 1984; Deutsh, 1984; Hill, 1984; Wipf, 1984; Swaffar 1985; Freeman y Holden 1986; Keinbaum, Russell y Welty 1986; Little, González 1990; King 1990; McGarry 1995; Peacock, 1997 citados por Gilmore 2007, p. 45). Pero los materiales simplemente no son motivantes en sí; dependen de cómo son trabajados en las clases y de la capacidad de la/el docente de mediar entre el material y los/las estudiantes y sortear otras variables (Kienbaum, et. al 1986). En este punto es donde la estrategia metodológica empleada para el uso de este tipo de materiales cobra vital importancia.



CAPÍTULO 2

2. Las bases teóricas del método de desempeños auténticos comunicativos... y el estudio

Según Ordóñez (2010) todas las personas tienen la capacidad de aprender una lengua extranjera, pero si no hay necesidad y propósitos verdaderamente comunicativos, el aprendizaje se dificulta y hay grandes posibilidades de que no ocurra. En la escuela, difícilmente se generan esos espacios auténticos de comunicación, pero el método de desempeños auténticos busca crearlos para lograr motivación y oportunidades para aprender la lengua extranjera de manera autónoma. En efecto, el método de DACs ha sido aplicado en diferentes contextos como cursos de inglés intensivo para estudiantes de primer semestre de la carrera de Filología en lengua inglesa de la Universidad Nacional de Colombia, cursos de inglés intensivo para estudiantes de niveles principiante e intermedio de todas las carreras y de niveles intermedio y avanzado de diferentes maestrías en ingenierías en la misma universidad, y cursos de todos los niveles de secundaria para estudiantes de básica y media de 5 colegios distritales.

Sus principales objetivos son el desarrollo de habilidades comunicativas de comprensión y producción oral y escrita y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés, por medio del uso de materiales auténticos diseñados por y para hablantes de inglés y publicados en la Internet (Ordoñez, 2015). El camino al aprendizaje son las experiencias auténticas cotidianas que tienen tanto las personas del común como las expertas en ciertas áreas, en contextos y comunidades y realizando tareas específicas, ya sea de tipo académico, científico o general (Ordóñez, 2008).

En el caso del aprendizaje del lenguaje para la comunicación, estas experiencias deben lograr que los/as aprendices colombianos/as de inglés se conviertan en audiencia capaz de



comprender y en usuarios capaces de usar la lengua extranjera para propósitos diversos, identificando situaciones e intenciones comunicativas en materiales y situaciones auténticas y desarrollando, a la vez, la habilidad de relacionar significados de la cultura anglosajona con su propia cultura (Ordóñez, 2008).

El rol de los/las tutores/as es, entonces, guiar ese proceso de interacción con el material y las situaciones auténticas, desarrollando en el proceso capacidades como la búsqueda y reconocimiento de las estructuras organizacionales de los materiales y de su información, por medio del análisis comunicativo del discurso. El curso utiliza un análisis discursivo en cuatro niveles de significado, para la toma de decisiones pedagógicas que permitan ir desarrollando dichas habilidades (Ordóñez, 2015). Estos niveles de significado fueron descritos inicialmente por Candlin, Kirkwood, y Moore (1975) Candlin, Kirkwood, y Moore y luego por Moore, para un proyecto de desarrollo de materiales realizado en la Universidad de los Andes, Bogotá (Castilla & Lobo-Guerrero, 1979), y son los niveles pragmático, proposicional, textual y nocional.

El nivel *pragmático* identifica los propósitos y cómo está organizada la información en un discurso; el *proposicional* reconoce los trozos de información incluidos y organizados y sus relaciones lógicas; el *textual* indica los segmentos del texto que marcan la cohesión (las conexiones lingüísticas entre proposiciones) y el *nocional* identifica los elementos de significación que se expresan en palabras y los patrones gramaticales más simples (Castilla & Loboguerrero, 1979, y Widdowson, 1978, citados por Ordóñez, 2014).

El contexto real de la vida cotidiana es el medio para la construcción de conocimiento. Este es el punto de partida del concepto de desempeño auténtico que provienen del análisis de problemas y modos de pensar de las personas comunes que actúan con conocimientos en la vida diaria y de especialistas de diferentes tipos que utilizan su saber igualmente en el mundo real” (Ordóñez, 2004; 2014).



Los conocimientos nuevos, además, deben estar relacionados con los conocimientos que ya poseen los/las estudiantes para que el aprendizaje sea una actividad significativa, debido a que el conocimiento nuevo se establecerá sobre el viejo (Ordóñez, 2004). Este es un postulado de la psicología cognitiva que ha sido también desarrollado por autores como Ausubel, Novak y Hanesian (1983), Novak (1981), Perkins (1999) y Gardner (2000 y 2004), Bruner (1987 y 1999). Para estos autores, la educación tradicional se basa en la repetición mecánica de definiciones y no tiene en cuenta la importancia de la capacidad de comprensión para la integración de los nuevos conocimientos que tienen los/las estudiantes.

La organización de los estudiantes en el método de DACs es en grupos pequeños de niveles homogéneos de lengua, de manera que los/las aprendices y sus tutores(ras) desarrollan un trabajo colaborativo para la interacción con el material auténtico. Esta forma de trabajar toma en cuenta la contribución de Vygotsky (1979) a la concepción del aprendizaje como una actividad social. Es decir, los pequeños grupos constituyen espacios donde un/a estudiante tiene la posibilidad de intercambiar conocimiento y trabajar de forma colaborativa para que su aprendizaje sea más eficaz que cuando desarrolla las actividades en forma individual (Vygotsky 1979, Bruner, 1975 y Van Lier, 1996). Es así como el concepto de autenticidad en este proceso de interacción con el material se basa en la importancia de la situación social de la comunicación producida en la clase, la interpretación grupal que los estudiantes hacen de dicha situación y la autenticidad de las tareas que conducen al aprendizaje (Breen, 1985; Díaz Barriga, citado por Ordoñez, 2014).

Entonces en el método de los desempeños auténticos comunicativos la autenticidad involucra las actividades que se realizan en clase (comprender y producir discurso con propósitos comunicativos reales); el uso de herramientas y aplicaciones que se encuentran en la red y que no tienen el propósito de enseñar lengua, como por ejemplo videos de recetas, material científico y páginas que usan los turistas angloparlantes para encontrar opiniones o información sobre sitios turísticos en Colombia y el mundo; y el trabajo con otros. Al respecto Sokolik (2001) asevera que “los aprendices pueden usar materiales diversos producidos auténticamente por y para hablantes de las lenguas que aprenden; inclusive pueden comunicarse con hablantes de diferentes



lenguas de manera significativa y auténtica, en modalidades sincrónicas y asincrónicas” (citado por Ordoñez 2014).

Usar material y desempeños auténticos comunicativos que no se enfocan directamente en la enseñanza de contenidos gramaticales y tener en cuenta tanto el trabajo colaborativo como los conocimientos previos de los/las estudiantes hace que el currículo que se desarrolla en el método de DACs esté centrado en el estudiante. Santa Cecilia (1995) indica que este tipo de currículo manifiesta una gran preocupación por el/la estudiante, por desarrollar la autonomía del aprendiz, por diferentes posibilidades de dinámicas en la clase, por el análisis de las necesidades reales de los/las aprendices de lengua, y por la visión y el papel que tienen tanto estudiantes como docentes en el aprendizaje, que resulta ser mutuo.

En síntesis, las bases del método de DACs son constructivistas y se enfocan en la comprensión y producción para llegar al aprendizaje, por medio del análisis del discurso y la toma de decisiones pedagógicas que desarrollen la autonomía en los/las estudiantes.

2.1 El estudio

Para profundizar en la comprensión de la dinámica de los desempeños auténticos comunicativos como una metodología innovadora y efectiva, las preguntas de investigación que deseo responder con los datos recolectados en entrevistas son las siguientes:

1. ¿Qué características del método lo hacen diferente a otras formas de enseñar y aprender inglés como lengua extranjera?
2. ¿Qué logros de aprendizaje han alcanzado los estudiantes con quienes se ha utilizado el método?
3. ¿Se han logrado otros aprendizajes diferentes a los relacionados con la lengua inglesa? Si la respuesta es sí, ¿cuáles son estos otros aprendizajes?



El estudio que responde a estas preguntas es de tipo cualitativo. El instrumento básico de recolección de datos es la entrevista en profundidad, que sigue el modelo de diálogo entre iguales y que fue realizada en varias ocasiones con los participantes principales para lograr su máxima validez. Así, las entrevistas se constituyeron en encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los participantes, que buscaron la comprensión de las perspectivas que tenían los informantes respecto de sus experiencias con el método en cuestión, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1990, citado por Robles, 2011).

En total se realizaron una entrevista en profundidad a quien creó el método, dos entrevistas en profundidad y de larga duración a los/as tutores/ras con más experiencia en su aplicación y que han aportado, con su práctica pedagógica y sus reflexiones sobre ella, al diseño del método. Para ilustrar y dar más fuerza y veracidad a los logros de los estudiantes que han tomado los cursos, realicé una entrevista en profundidad a cada uno de 4 estudiantes que se encontraban terminando el curso en su última aplicación en la Universidad Nacional de Colombia.

Los tutores entrevistados son seis tutores/as-expertos/as que tuvieron un entrenamiento intensivo y exigente en la aplicación del método de desempeños auténticos comunicativos por parte de la profesora Ordóñez, han participado en la búsqueda y escogencia de materiales de Internet para el método y diseñado currículo para él, han enseñado con el método a lo largo de varios semestres a diferentes grupos de estudiantes de la Universidad Nacional y a otros grupos de estudiantes entre niños/as y adultos y han colaborado con la profesora Ordóñez en el entrenamiento y observación crítica de tutores/ras principiantes. De los seis tutores entrevistados, cinco han tenido también experiencias de enseñanza con otros métodos de enseñanza tradicional.

Dos de los seis tuvieron la oportunidad de colaborar con la profesora Ordóñez en la producción de currículo para niveles escolares de bachillerato con este método y en la capacitación de más de 25 profesores/as de los colegios en concesión de la Alianza Educativa en los que yo trabajaba y hacer observación crítica de sus clases durante un año académico completo, y otros tres trabajan en la actualidad con el método de DACs en un curso para estudiantes avanzados y de posgrado en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional.



Los/as tutores experimentados contestaron preguntas relacionadas con sus experiencias tanto como estudiantes de lengua como profesores con métodos tradicionales y con el de desempeños auténticos comunicativos. La profesora creadora del método contestó preguntas relacionadas con sus propósitos pedagógicos y marco teórico utilizado al crearlo, con sus observaciones de sus estudiantes tanto de inglés como de pedagogía de la lengua extranjera y con sus hallazgos de investigación (Ordóñez, 2015a; 2015b). Los estudiantes contestaron preguntas sobre sus visiones del curso y de su aprendizaje en él.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y luego se realizó una categorización de tipos de respuestas que contenían las preguntas de investigación: se buscaron las menciones que hacían los participantes a las características del método y su diferencia con otras formas de enseñanza del inglés que habían experimentado como estudiantes de lengua o como profesores, a los aprendizajes que habían observado y constatado en evaluaciones en los/las estudiantes que habían tenido y a sus propios aprendizajes adquiridos gracias a su trabajo exigente e intensivo con el método. Los tutores y tutoras serán nombrados como participantes y la creadora del método será mencionada aparte debido a que las preguntas que ella respondió tenían un propósito y enfoque diferente, como ya se mencionó anteriormente.

El método de análisis que se empleó para la investigación fue la categorización a partir del análisis discursivo de las respuestas a las entrevistas. Ya categorizada la información, buscando respuestas a las preguntas de investigación, se realizó una triangulación que consistió en seleccionar la información categorizada en diferentes secciones de las entrevistas, triangularla buscando puntos comunes para hacer síntesis de información por categoría y determinar subcategorías, y triangular la información entre todos los estratos investigados y con el marco teórico para perfeccionar la categorización (Cisterna, 2005).

A todos los participantes de esta investigación se les pidió firmar un consentimiento para la grabación de las entrevistas, en el que se indicaba que la información suministrada por ellos en el proceso será utilizada de forma anónima en mi tesis y posiblemente en publicaciones y presentaciones audiovisuales de carácter académico, únicamente. En la siguiente presentación de resultados de la investigación se utilizan iniciales ficticias de los nombres de los participantes.



2.2 Los resultados

En las entrevistas, los tutores participantes en la investigación dieron respuesta a mis preguntas de investigación describiendo el método de desempeños auténticos comunicativos por medio de sus características de funcionamiento y comparándolo con otros métodos de enseñanza aprendizaje que habían utilizado como maestros o vivido como estudiantes; también identificaron los aprendizajes de sus estudiantes y sus propios aprendizajes con el método. A continuación presento la tabla de las categorías y subcategorías emergentes de las entrevistas, y más adelante organizo las respuestas a cada pregunta de investigación, utilizando las palabras textuales de los tutores.

Tabla 1: Categorías y subcategorías de las entrevistas

PREGUNTAS DE INV	CATEGORÍAS	ELEMENTOS ESPECÍFICOS
Características del método de DAC's que lo diferencian de los métodos tradicionales	<ul style="list-style-type: none">Herramientas para la comunicación eficaz	<ul style="list-style-type: none">Identificar el propósito del discurso para inferir significadosEstrategias para la escritura como comunicaciónUso del español como conocimiento previo, para aprender inglésGramática asociada al significado que expresa
	<ul style="list-style-type: none">Ambiente rico para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">El error como herramienta de aprendizajeGrupos pequeños con niveles parecidos de lenguaEstaciones y rotacionesRol del tutor/a como apoyo en la comunicaciónMateriales auténticos producidos por hablantes de inglés para hablantes de inglésRetroalimentación constante de los tutores y tutoras



Aprendizajes de los/las estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de habilidades para interactuar con lenguaje auténtico 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés ● Ampliación del conocimiento del mundo ● Trabajo en colaboración con otros
	<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades para funcionar en la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso del propósito comunicativo para comprender y producir discurso ● Desarrollo de la habilidad de escucha ● Aumento del nivel de lengua ● Expresión de ideas completas ● Cambio de percepción del aprendizaje del inglés
Otros aprendizajes: el de los tutores	<ul style="list-style-type: none"> ● Funcionamiento de la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de habilidades para el análisis discursivo ● Desarrollo de la capacidad reflexiva y propositiva en el quehacer pedagógico ● Nuevas estrategias pedagógicas y didácticas ● Desarrollo de la habilidad de escucha ● Aumento del nivel de lengua ● Ampliación del conocimiento del mundo
	<ul style="list-style-type: none"> ● Motivación por el aprendizaje y la enseñanza auténtica y comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cambio de percepción del aprendizaje ● Uso efectivo de la Internet para el aprendizaje del inglés ● Trabajo en colaboración con otros tutores/as

Para la primera pregunta sobre la forma como este método contrasta con otros, encontré dos características básicas que determinan esos contrastes: el manejo que se hace en el método de herramientas para la comunicación y las características del ambiente de aprendizaje que se crea en el método. Para la segunda, sobre logros de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, encontré cambios en una actitud negativa generalizada hacia el aprendizaje de esta lengua y el desarrollo de habilidades de comunicación relacionadas con las que el método se propone enfatizar. Finalmente para la tercera, sobre otros aprendizajes logrados más allá del inglés mismo, encontré que los tutores hablaron tanto de importantes aprendizajes de los estudiantes como de aprendizajes de ellos mismos.

Entre los de los estudiantes están la ampliación de su conocimiento del mundo, el trabajo en colaboración y la autonomía; entre lo de los tutores están abandonar sus visiones tradicionales de enseñanza de inglés, las nuevas herramientas pedagógicas y didácticas adquiridas con el uso de los DACs, el cambio en la comprensión de cómo debería ser esta enseñanza y aprendizaje,



desarrollar la capacidad reflexiva como herramienta de transformación de las prácticas pedagógicas, comprender los propósitos comunicativos de los materiales, el empleo de estrategias para un uso más efectivo de Internet y las habilidades para el trabajo colaborativo, así como el uso del inglés para acercarse al conocimiento del mundo y tener otra visión de la cultura y de la comunicación anglófona.

2.2.1 Las características del método, que lo hacen diferente a otras formas de enseñar y aprender inglés como lengua extranjera

Algunos(as) de los/as tutores(as) expertos comentaron que las preguntas de las entrevistas les habían dado la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que habían experimentado como aprendices de lengua extranjera. Resaltaron entre las características complejas que separan la metodología de los DACs de las metodologías tradicionales el proporcionar herramientas para comunicarse de manera eficaz y el diseño del ambiente de aprendizaje.

2.2.1.1 El manejo de herramientas para la comunicación

Entre las herramientas que proporciona el método de DACs más mencionadas por los participantes están las siguientes: identificar el propósito de un texto oral o escrito para poder comprender realmente los significados que incluye; usar la lengua materna como instrumento para llegar al aprendizaje de la lengua meta; y manejar el funcionamiento gramatical de la lengua, cosa esta última que se logra de una manera especial.

En efecto, todos los participantes en la investigación y la creadora del método, indicaron que entre las herramientas que proporciona el método de DACs a los estudiantes está el identificar el propósito de la comunicación. L. A, por ejemplo, indica la forma como se usa la habilidad de comprensión natural de los propósitos de una comunicación que traen los estudiantes de su experiencia en la primera lengua, a la hora de trabajar con ellos materiales auténticos:



“... el desempeño auténtico está [basado] en que el estudiante está centrándose en entender el material tal como lo haría en su lengua nativa, a partir de ese intentar entender lo que el material nos dice; por ejemplo en una noticia, ¿pues, qué hay que entender? Hay que entender qué pasó, cuál fue el suceso y cuáles fueron las circunstancias que lo rodearon, quién, cuándo, cómo... en algunas noticias qué antecedentes tiene eso, después qué repercusiones tuvo el evento. Entonces, básicamente se hace un trabajo igual al que se hace en la lengua nativa... y a partir de ese entender el material [globalmente] es que se logra el aprendizaje de lengua, básicamente.” (Primera entrevista L.A).

En la misma línea, la participante K.M destaca la importancia de aprender a identificar las características discursivas del material:

“... uno ve no sólo qué información me está dando [el material], sino cómo me la está dando, qué tipo de texto es, texto no sólo escrito sino oral: ¿hay algo en particular que el autor de este material quiera decir?, ¿me está describiendo algo o me está haciendo una comparación?, ¿me está dando su opinión acerca de algo?, ¿está criticando algo?, ¿está siendo sarcástico acerca de algo y no está mostrando su crítica directamente? Todo eso son detalles, sutilezas que hacen parte de la comunicación... en la forma en la que tú puedas hacerle entender eso... a tus estudiantes, pues ahí es donde tú estás mostrándole todas esas diferentes miradas que hay a algo. Tendemos [en lo tradicional] a que el estudiante solo vea el sentido del diccionario a veces, y no; una palabra cortada de toda esa parte social pierde mucho de su sentido...” (Primera entrevista K.M).

La participante P.T confirma lo anterior, y además añade la relevancia que tienen los conocimientos previos para llegar a la comprensión:

“Entonces nosotros lo que hacemos como tutores, cuando estamos leyendo un texto con los estudiantes, es prestarle atención como a la pragmática, ese es el primer nivel; en el nivel pragmático, cuál es el propósito del texto. Entonces, siempre empezamos a leer un texto pensando cuál es su propósito pues porque eso nos va a decir también qué tipo de texto es y qué características tiene ... ahí entran también los conocimientos previos. Los conocimientos previos nuestros en español nos dicen que si estoy leyendo un texto



argumentativo [por ejemplo], tiene ciertas características; si estoy leyendo una noticia, tiene ciertas características. Entonces por eso es importante entender el propósito del texto para... empezar a identificar cuáles son esas características que tiene el texto y, con base en los conocimientos previos [de la lengua materna], ver si ese texto tiene de verdad eso o no.” (Primera entrevista P.T).

Cuatro de los seis tutores/as participantes comentan que, igual que para la comprensión, el desarrollo de habilidades de producción comienza con el establecimiento de propósitos claros. L.A dice:

“[Decir de forma explícita de qué van a tratar sus escritos o presentaciones orales] es una estrategia para producción, sobre todo al principio [de los cursos con DACs]. Con que [los estudiantes] hagan explícito lo que quieren hacer en su texto o lo que quieren hacer con su presentación [oral], ya después van a encontrar estrategias para no hacerlo de manera tan explícita... Pero, esa es la base para todo, me parece a mí, porque eso le dice a uno [el lector] asuntos de organización del texto, asuntos de si me están argumentando o si la intención es convencerme de tal cosa, entonces voy a esperar que haya una tesis, que haya unos argumentos y que haya ejemplificaciones; entonces esa es la base y de ahí se desprende todo.” (Segunda entrevista L.A).

Los participantes vuelven siempre al uso del conocimiento que viene de la lengua materna. La participante T.B explica más detalladamente la relación entre los desempeños auténticos y la comprensión como actividad natural del estudiante desde su experiencia anterior:

“... el inglés se aprende como instrumento de construcción de conocimiento académico y general; sirve para algo que vale la pena, y se aprende haciendo un ejercicio real y exigente: tratando de verdad de comunicarse. No se aprende jugando ni en actividades triviales; se aprende acercándose de verdad al conocimiento, a lo que otras personas piensan y a la comprensión que otros pueden tener de lo que yo pienso. Y claro, ese nuevo instrumento lo va construyendo el que aprende con base en lo que ya sabe, tanto del mundo como de la lengua que ya maneja: la primera. Esto lo hace diferente [a este método] de todo otro intento de aprender una lengua.” (Primera entrevista T.B)



Para todos los participantes y la creadora del método, partir de los conocimientos previos de los/as estudiantes en su lengua materna es una estrategia que les permite llegar a la comprensión y aprendizaje de la lengua extranjera. La participante K.M, por ejemplo, comenta que a partir de las reacciones naturales de los/as estudiantes a los materiales auténticos se generan conexiones con los diferentes eventos comunicativos que surgen en sus vidas cotidianas, y considera esto una gran diferencia con los métodos tradicionales con los que ella ha aprendido y trabajado, define el gran valor que tienen dichos conocimientos:

“... lo auténtico creo que es chévere en el sentido de que [por] el conocimiento previo..., pues tú tienes una reacción a lo que es auténtico, tú sabes cosas de tu vida diaria, de tu profesión, de diez mil cosas que has hecho, y cuando ves el video, o la lectura o lo que sea, de pronto no lo entiendes todo, pero con lo que tú ya sabes a veces tú dices: ‘bueno. eso se parece a tal cosa que yo vi en tal lado ... esto me suena a esto, puede que me estén hablando de esto ...’ ... tú debes agarrarte de esa reacción del estudiante para hacer que ellos entiendan por qué vale la pena comprender lo que están viendo, no hacer que se aprendan a la fuerza 3 estructuras gramaticales o dos palabras nuevas ... Entonces, yo creo que eso también crea una diferencia radical, versus algo que alguien por allá en quién sabe dónde se inventó para que algún niño o alguna niña por acá [en Colombia] aprenda inglés.” (Primera entrevista K.M).

La lengua materna juega un rol protagónico no sólo para la comprensión de los materiales auténticos que están en inglés sino también como herramienta de producción comunicativa con transición inmediata a la lengua extranjera, como comenta el tutor L.A:

“[Cuando estamos viendo un material en inglés, los estudiantes] ya tienen la idea en español y tomamos ese conocimiento previo que tienen y esa idea que de todas maneras la dieron en español, tratamos de que la expresen en inglés... lo importante no es decirle, ‘¡oiga, no use el español!’ , sino ‘¡ya entendió la idea!’... Y muchas veces ellos entienden la idea pero no saben cómo decirla en inglés, entonces vamos al español un momentico, para ver... ‘ahora ¿cómo lo decimos en inglés?’ . (Segunda entrevista L.A).



Al establecer diferencias con otros métodos de enseñanza-aprendizaje de inglés, cinco de los seis participantes indicaron que en su formación como aprendices de lengua muchas veces el uso de la lengua materna no era el adecuado o simplemente estaba muy restringido, a diferencia del manejo que se le da en los cursos con DACs. Para S.H, por ejemplo, también es de vital importancia reconocer en qué momento se hace necesario recurrir a la lengua materna para comprender y aprender del material, con una exigencia constante e invitación al/a aprendiz al uso del repertorio que ya han adquirido en la lengua extranjera. Así, además de ayudarles a conectar sus conocimientos del mundo con los conocimientos que les provee el material, pueden comparar y diferenciar elementos lingüísticos y comunicativos entre las dos lenguas:

“El español es una herramienta pero volvemos siempre al inglés... tenemos que aprender en qué momentos vamos al español: ‘¿es absolutamente necesario?’; que los estudiantes mismos se den cuenta qué cosas sí necesitan decir en español, y en qué momentos no y es pura pereza de usar el inglés que ya tenemos. Cuando ya empezamos a exigirles a ellos que usaran su español más conscientemente para acceder al inglés [desconocido] ... creo que ellos ya fluyeron más oralmente ... El español se usa significativamente ... son ellos ... quienes aprenden a usar el español de una forma que les sirva como soporte del inglés, no como traductor.” (Primera entrevista S. H).

La tutora M.G se muestra de acuerdo:

“El español, al ser la lengua materna de los estudiantes, ya les ha dado lo que te digo, esos conocimientos discursivos de cómo funciona la lengua; y [también] hay ... conocimientos de esa lengua que se pueden transferir en la segunda ... hay como unos conocimientos, como unas estructuras inconscientes que uno tiene que las puede utilizar también en comparación con la segunda lengua que está aprendiendo; hay momentos en los que esas comparaciones sirven para reconocer que el lenguaje no funciona como un asunto de traducción ... sino reconocer que hay diferencias que van más allá del asunto gramatical y del vocabulario.” (Segunda entrevista M. G).

El tutor L.A también da un ejemplo de cómo el conocimiento previo de la lengua materna se emplea en sus clases con los DACs por medio del material auténtico. Indica que esos



ejercicios de comprensión y relación entre las expresiones en la lengua extranjera y los conocimientos de la lengua materna se realizan identificando no sólo palabras sino expresiones, ideas completas, de modo que la gramática del inglés que está contenida en esas ideas completas se enseña de una forma diferente a la de los métodos tradicionales:

“Bueno, [cuando yo como tutor veo que no están entendiendo el video les digo] ‘miremos acá la pantalla: ¿qué es lo que está haciendo [el personaje en el video]?’ Entonces ellos [los estudiantes]... muchas veces hacen cosas con las manos o [dicen] ‘yo sé decir eso pero en español’... o ‘...bueno, ya entendí qué está pasando pero no sé cómo decirlo en inglés’. Entonces ... como... estamos hablando de aprendizajes de lengua extranjera y estamos hablando de bilingüismo, ... el español también puede aparecer en ciertos momentos: ... ‘tú ya sabes que está pasando, ya es eso, vamos a ver cómo se dice en inglés’... les enfocamos su atención a que vayan a la imagen, entienden la idea, no saben cómo decirlo en inglés, entonces vamos al pedacito chiquito de esa idea [en el video] ... ‘Si eso se ve en la imagen, ¿cómo decimos eso en inglés?’ y ponemos precisamente ese fragmento de idea completa [para oírlo y descubrir cómo se dice].” (Primera entrevista L.A).

El ejemplo de la tutora P.T es casi exactamente igual:

“Bueno, inicialmente sí se usa más español con esos grupos de nivel muy básico, pero debe ir desapareciendo. Yo casi siempre lo que hago ... [es usar] el español como un medio para llegar al inglés. Como esto [el trabajo con DACs] ... son formatos similares que han usado en español, entonces ... cualquier persona ha visto comerciales en español, ... muchas personas han visto recetas de cocina en español, entonces saben en español [qué pasa] y cuál es el lenguaje para decir eso. Entonces yo lo que les digo es ‘a ver, miremos la imagen ... ¡que agregue! ¡Muy bien, escuchemos eso mismo [en inglés]!’ [Éste es] como el punto de partida para identificar patrones de la lengua que funcionan en inglés ..., para así llegar a cómo eso que yo dije en español se dice específicamente en inglés; ... uno les da las instrucciones en inglés pero si no las entienden, ... entonces les digo en español pero inmediatamente vuelvo al inglés.” (Primera entrevista P.T)



Todos los participantes aseguraron que como el enfoque de los DACs se basa en comprender el fenómeno de la comunicación, la gramática no es la base curricular del método sino que solamente se escoge y se explica de forma explícita y muy corta de acuerdo con la situación comunicativa que aparece en el material que se está estudiando. La tutora G.S explica esta diferencia con los métodos tradicionales:

“[El trabajo gramatical con el libro limita mucho el aprendizaje de los estudiantes] Lo que no pasa con el trabajo en las estaciones [con los DACs]... La gramática aparece toda, no necesitamos el filtro de primero el verbo ‘to be’ y luego ‘los demostrativos’. Esto tal vez les permite [a los estudiantes] aplicar mucho más el conocimiento con el que ya vienen, porque ellos ya han estudiado el verbo ‘to be’ y ‘los demostrativos’ y es mucho más interesante, es mucho más motivante, porque uno siente que lo que sabe no le sirve sólo para llenar el ejercicio gramatical del libro de texto, sino para de hecho entender lo que escribió un periodista norteamericano.” (Segunda entrevista G.S).

Al respecto la tutora P.T indica que los materiales auténticos no se escogen con la intención directa de enseñar gramática, pero sus propósitos se asemejan, y dependiendo de las intenciones comunicativas llevan al uso de un lenguaje rico en expresiones auténticas y variedad de estructuras gramaticales contextualizadas y relacionadas por los significados que expresan:

“Entonces, es bastante interesante porque uno ahí [trabajando con los DACs] mira el uso del lenguaje, en realidad en el uso; ¿cómo está funcionando la lengua en el uso? Entonces, digamos, para la universidad empezamos como escogiendo material ... que tengan propósitos similares, pero ya después también empezamos a ver otras cosas ... aunque nunca escogemos un material diciendo, ‘bueno voy a enseñar el presente simple, enseñar la voz pasiva’; no, pero sí ya empieza uno a ver, ¡muy bonito!, cómo ... cierto tipo de material, con cierto propósito, tiene unas características de lengua similares; entonces ahí ya se empieza a encadenar la lengua como cuando se encadena en un libro de texto. Por ejemplo, para el propósito de los videos de cocina, casi siempre para dar instrucciones tenemos los imperativos, pero también vemos que no solamente se usa el imperativo sino otras formas de la lengua [para dar instrucciones].” (Primera entrevista P.T).



La tutora T.B resume el enfoque de enseñanza gramatical de los DACs de la siguiente manera:

“Los tutores apoyan a los estudiantes en la comunicación de diversas maneras, que básicamente se refieren a hacerles ver lo que pueden entender y cómo pueden usar lo que pueden entender para entender lo que no es tan claro inicialmente. Esto se logra mostrándoles cómo funciona el lenguaje a partir de lo que entienden. Luego, en estaciones de producción, pueden usar ese mismo lenguaje con propósitos similares. Es un uso real de la gramática basado en el significado y no en la gramática como explicación de estructuras sin sentido. Aquí el estudio de cómo funciona la lengua sirve para entender y expresarse de verdad.” (Primera entrevista T.B)

2.2.1.2 El ambiente de aprendizaje que se crea en el método

Otra gran característica que diferencia a los desempeños auténticos comunicativos del trabajo con métodos tradicionales es el diseño del ambiente de aprendizaje en el que se lleve el método a la práctica. Factores clave en este ambiente de aprendizaje son el/la estudiante como centro, que corresponde a su vez a un rol nuevo de profesor que hace que los participantes se definan como tutores/as, más que como ‘enseñantes’, los grupos pequeños con niveles parecidos de lengua, las estaciones por las que rotan los estudiantes para cumplir propósitos diversos relacionados con las cuatro grandes áreas de habilidades de comunicación (de producción oral, de producción escrita, de lectura y de comprensión oral) y los materiales auténticos.

En efecto, como primera medida el/a estudiante en los DACs es el actor principal en las clases, a diferencia del rol receptivo que desempeña en los métodos tradicionales, al tener que atender a amplias explicaciones gramaticales y de vocabulario. Para que esto sea posible, tutoras y tutores desempeñan funciones distintas a las del profesor tradicional. Para todos los participantes, la relación que se establece entre los actores del proceso de aprendizaje es fundamental para que el estudiantado logre un aprendizaje exitoso, y esto se logra porque los/as



tutores/as son guías que acompañan a sus estudiantes en el alcance de los objetivos propuestos. El tutor L.A comenta al respecto lo siguiente:

“Entonces [con los DACs] hay que tener una disposición para abandonar ese asunto [de la enseñanza tradicional]; por eso nosotros no nos llamamos profesores [sino] tutores, porque somos un apoyo; no vamos a darles la clase, no vamos a darles la lección de inglés, sino que los vamos a apoyar para que ellos [los estudiantes] entiendan ese material. Entonces... el esfuerzo de la clase... va a estar en... uno manejar sus decisiones pedagógicas, pero [que] quien esté trabajando y esté hablando del material y diciendo qué es lo que está pasando acá sea el estudiante.” (Primera entrevista L.A)

Así ve L.A la diferencia entre ser profesor y ser tutor. La tutora M.G lo confirma diciendo lo siguiente:

“... el papel del tutor ... es guiar el entendimiento de cierto material o cierta actividad que se hace dentro del curso ... es guiar a partir de los conocimientos que tienen los estudiantes y a partir de [haber analizado los diferentes significados] que se presentan dentro de un material ... así que todo el tiempo es como de guianza, como de asesorar a los estudiantes, de brindarles estrategias para que lleguen al entendimiento bien sea de un material escrito, para lectura, bien sea para la actividad misma de escritura, o bien sea una actividad de entender visual y auditivamente un material...” (Primera entrevista M.G)

Para guiar a sus estudiantes en los DACs los tutores y tutoras deben desarrollar la flexibilidad, según indica la tutora P.T:

“... sí yo diría que aquí [con los DACs] somos bastante flexibles... Uno debe ser bastante flexible [como tutor] para guiar la sesión de clase, porque con base en lo que yo escucho al estudiante puedo cambiar lo que inicialmente había planeado... Y también entra la flexibilidad de pensamiento, como de no creer que como tutor me ‘las sé todas’ y que como profesor transmisor de conocimientos sé absolutamente todo y no me puedo ‘descachar’ en nada.” (Segunda entrevista P.T)



El rol de las tutoras y tutores en los DACs se enfoca entonces en analizar el material que se usa en clase y comunicarse atentamente con los estudiantes para poder ayudarles, a su vez, a comunicarse con el material. Para todos los participantes esto solamente es posible debido al trabajo en grupos pequeños con niveles parecidos de lengua, en los que es posible atender a todos los factores de habilidad y afectivos de los estudiantes. La tutora M.G lo expresa de la siguiente manera:

“Lo ideal es que siempre trabajemos con grupos de menos de 10, entre 7 y 8 personas, porque eso permite que el tutor que está a cargo de un grupo le pueda prestar más atención individualizada a sus estudiantes y ver cómo va el progreso de sus estudiantes mientras se ve cada material.” (Primera entrevista M.G)

Por su parte el tutor L.A lo expone de la siguiente forma:

“... lo que se busca dentro del grupo pequeño digamos que si tenemos 50, que queden grupos como de 8 personas [es que] haya como un nivel muy parecido entre ellos para que durante las clases, cuando estén enfrentándose a los materiales, los chicos no se estén robando la palabra, básicamente; que no sea una persona contestando todo el tiempo. Si tenemos niveles más parecidos, bueno, alguien cogió una palabrita, esta otra persona cogió la otra, y se arma entre todos, se llega entre los estudiantes y el tutor a qué es lo que se está diciendo en el video, por ejemplo.” (Primera entrevista L.A)

Y la tutora S.H lo reitera:

“Yo creo que a diferencia [de los tradicionales], una de las virtudes que tiene el método [de DACs] es que al trabajar con pequeños grupos con un nivel homogéneo, uno como tutor puede preocuparse por entender qué necesidades, qué dificultades y fortalezas tiene una persona para usar el inglés y para entender inglés, y ayudarlo a resolverlas.” (Primera entrevista S.H)

Es decir que, para los participantes el ambiente generado por los grupos pequeños, influye en la participación, motivación e identificación de necesidades de aprendizaje de sus



aprendices. Pero estos factores están además influidos por el funcionamiento del espacio en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje, y por las actividades mismas. En efecto, para todos los participantes las estaciones con actividades diversas de las cuatro áreas de desarrollo comunicativo oral y escrito y la rotación que realizan los pequeños grupos por ellas en el tiempo de la clase favorecen el aprendizaje. La tutora G.S se refiere a la pertinencia de las estaciones y rotaciones diciendo lo siguiente:

“Pues primero [las estaciones y las rotaciones se usan] para poder tener la posibilidad de interactuar... el [número de] tipos de textos y de discursos que podamos. Entonces, si hacemos un día sólo lectura, ... dejamos de hacer otras cosas. También ... está la lógica de que la gente se aburre ... [que] actividades de más de 40 minutos pueden ser agotadoras, uno se distrae ... [pero] también lo de rotar no sólo de estación sino cambiar de tutor continuamente te expone a más acentos, por ejemplo, y ... tipos de enseñanza distintos; entonces si no te casas con una profe y aprendes con cinco, pues ... te vuelves más flexible, le entiendes a la que habla más despacito, a la que habla rápido, a la que hace muecas, a la que no hace muecas, a la que hace muchas preguntas, a la que no hace ninguna pregunta... te hace flexible no sólo eso, [sino] el cambio de material...” (Segunda entrevista G.S)

El tutor L.A confirma las ventajas de tener diferentes estaciones para que los/as estudiantes puedan rotar diciendo lo siguiente:

“La idea es que las estaciones y rotaciones son dos conceptos complementarios; estación y rotación para primero que todo tener grupos pequeños; y segundo, que el trabajo se realice con varios tutores para ver varios materiales ... La concentración de uno dura media hora; al tener estaciones y al estar cambiando no solamente de material sino de tutor, como que uno hace un “click,” ... y es algo nuevo y me voy a concentrar ahora en esto; eso ayuda mucho a... bajar ese límite de concentración para que no estemos dos horas con la misma persona, recibiendo clase ... Empiezo un nuevo proceso y ... mi concentración va a durar un poquito más. ... Toda esa organización lo que busca es eso, ayudarle al estudiante a estar activo básicamente.” (Primera entrevista L.A)



La tutora S.H confirma las ventajas que tienen el movimiento y el cambio con las rotaciones y estaciones:

Un tutor se encarga de un material, de analizar un material [en la estación que le correspondió en esa clase], y los estudiantes por esta cuestión de ya cambiar de escenario ... pues rotan a la siguiente estación y a mí eso me parece genial; o sea sinceramente esa logística hace que todo fluya mejor ... En este [método de DACs] son ellos los que van a diferentes estaciones, hacen diferentes cosas, uno como profesor simplemente está guiando su proceso... pero ellos [los/as estudiantes] hacen cosas en el curso, hasta esas mínima decisión de que roten me parece a mí que genera un impacto. (primera entrevista S.H)

El éxito del ambiente de aprendizaje depende, entonces, de que exista un buen espacio en donde los/as estudiantes puedan rotar de estación en estación y buenos equipos de computación para presentar el material en cada una de ellas. Y es que el último elemento importante de este ambiente de aprendizaje es el material que se emplea en las clases: material auténtico producido en inglés para hablantes de inglés y que puede encontrarse de manera libre en la Internet. Los seis tutores participantes afirman que una de las diferencias que los separa de los métodos tradicionales son los materiales que se emplean en las diferentes estaciones. El participante L.A indica las diferencias entre los materiales tradicionales y los materiales auténticos, así:

“Cuando hablamos de materiales tradicionales hablamos de materiales o producidos o adaptados con el propósito explícito de enseñar lengua. Van a ser materiales en los que vamos a encontrar, por ejemplo, si queremos enseñar presente simple, todo el texto con los verbos conjugados en presente simple, porque eso es lo que tenemos que enseñar en ese momento. En la vida real, eso no sucede; en un texto real nos vamos a encontrar [con el lenguaje] como hablamos; las personas no nos comunicamos en un solo tiempo gramatical; ... la lengua es rica, la lengua presenta cambios y variedades y hay muchas maneras de decir lo que queremos decir; entonces es el material auténtico lo que va a tener es esa riqueza de significados, riqueza de formas lingüísticas en ellos, porque no está diseñado o adaptado explícitamente con el propósito de enseñar sino que está diseñado para comunicarse; ... un artículo, una noticia, está intentando contarle a una audiencia que un evento sucedió y ese es su propósito: informar a la audiencia sobre un



evento.” (Primera entrevista L.A)

La tutora S.H comenta también las ventajas de los materiales auténticos:

“Primero que todo, [los materiales auténticos son] una oportunidad de aprendizaje para mí. El lenguaje usado en la vida real ... ofrece una cantidad de cosas que no ofrece un ... un libro de texto... La lengua es una herramienta para expresar una cantidad de propósitos de intenciones; para entretener, para opinar, para informar, para hacer una receta, para mostrar cómo se hace algo... Entonces, la posibilidad de aprendizaje del lenguaje es inmensa cuando uno trabaja con materiales auténticos; es tan inmensa como los propósitos mismos de las personas... Uno se comunica con muchos propósitos, entonces así mismo... la oportunidad de aprender lenguaje es muy grande a través de un material auténtico.” (Segunda entrevista S.H)

Los materiales empleados en las clases además deben tener unas características para poder desarrollar las herramientas para una comunicación eficaz; la tutora G.S al respecto comenta lo siguiente:

“La selección [de materiales] que hacemos sobre todo tiene que ver mucho con el nivel de lengua que tienen los estudiantes, que no les permite de entrada enfrentarse a cualquier cosa. Digamos un estudiante de nivel básico no se puede enfrentar a una conferencia de una hora porque se pierde. Entonces, lo que buscamos es materiales [cortos], que tengan una estructura predecible, que tenga mucha repetición o que tenga pistas contextuales que sean claras para cualquier hablante de cualquier cultura o lengua.” (Primera entrevista G.S)

La interacción entre pequeños grupos de estudiantes guiados por un tutor que da soporte a la actividad comunicativa de ellos, no por un ‘dictador’ de clase, y la rotación ágil entre estaciones con materiales auténticos diversos conforman, pues, el ambiente innovador de esta metodología de DACs.



2.2.2 Logros de aprendizaje de los estudiantes con quienes se ha utilizado el método

Todos los tutores y tutoras que han tenido una amplia experiencia trabajando con desempeños auténticos comunicativos aseveran que este método tiene unos resultados muy positivos en los aprendizajes de los/las estudiantes y consideran que difícilmente pueden ser desarrollados con otras metodologías. Los aprendizajes estudiantiles más mencionados se localizan en dos áreas bien definidas: el cambio de percepción sobre el aprendizaje de la lengua extranjera y el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés, como la de usar las claves que da quien produce la comunicación para entender lo que quiere decir, incluyendo su propósito al comunicarse, la expresión de ideas con sentido y la escucha, habilidad bastante ausente de los cursos tradicionales.

2.2.2.1 Cambio de percepción del aprendizaje de inglés

Las características del ambiente de aprendizaje de este curso, tal como las describieron tutores y creadora del método, exponen al aprendiz a otras dinámicas de clase y a otros aprendizajes. Partiendo de aquí, cuatro de los seis participantes expresaron explícitamente que los/as estudiantes lograban cambiar la percepción del aprendizaje de inglés de una generalmente negativa a una positiva. La tutora P.T comentó al respecto lo siguiente:

“Pero me gusta entonces mucho ver cómo ese tiempo que uno le invierte al curso [con DACs] se ve recompensado en la impresión y en el impacto que causa en los estudiantes y me alegra mucho durante los 3 semestres [en] que lo pudimos dar acá ver cómo los estudiantes que tenían mucho miedo del inglés, que lo odiaban porque siempre los regañaban los profesores o porque se burlaban, al final nos agradecen y nos dicen que el curso les cambió lo que pensaban del inglés.” (Primera entrevista P.T)

Y la participante S.H asevera lo siguiente:

“Entonces, sí noto un cambio en los estudiantes al iniciar el curso y al finalizar,... un



cambio importante es en la actitud de los estudiantes hacia el inglés. ... dicho por ellos mismos, su idea de aprender inglés había cambiado drásticamente a partir de la experiencia que vivían en el curso... Entonces el inglés dejaba de ser una cuestión digamos que aburrida, monótona, y se volvía algo que los motivaba; entonces ese es un cambio que yo creo es fundamental para generar un aprendizaje de la lengua.” (Segunda entrevista S.H)

Asimismo, la participante K.M comenta detalladamente los diferentes cambios de percepción que ella observó:

“... uno veía estudiantes que al final del semestre lo abrazaban a uno y le decían que uno les cambió la experiencia que tenían con el inglés; y le quitamos el odio a muchos estudiantes que decían ‘¡yo para qué vengo a hacer esto, a demorarme tanto tiempo en un curso intensivo, si cada vez que tengo un curso de inglés es a que metan a la fuerza gramática y aprenderme diez palabras de un tema de vocabulario específico, y no más!’ Entendieron que es útil, entendieron que es provechoso para ellos, en sus vidas profesionales, que pueden acceder a información, que pueden comunicarse, que a nivel de posibilidad de trabajo o de entretenimiento o de lo que sea, hay más allá de lo que tenemos en español; hay mucho más allá.” (Segunda entrevista K.M)

Parece entonces que el cambio de percepción del aprendizaje del inglés afectó positivamente a muchos estudiantes, inclusive mostrándoles usos reales de la lengua en sus vidas diaria y profesional.

2.2.2.2 Desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés

Todos los y las tutores/as participantes y la creadora del método coinciden en afirmar que el tipo de aprendizaje que evidencian los estudiantes con los DACs se relaciona primero con la característica general de la comunicación humana que les facilitan el desarrollo de las habilidades de comunicación, como la búsqueda de los propósitos de quien se comunica y la ubicación y el uso de las claves que esta persona da para que se entienda lo que comunica. Esto viene específicamente de los propósitos de la tutoría, como lo expresan las tutoras S.H y G.S.:



“Si tú ves estudiantes [en las clases con DACs] mucho más dispuestos a usar su inglés, mucho menos preocupados por palabras que no entienden y más enfocados en qué es lo que el autor me quiere transmitir o cuál es el propósito de esta persona; eso es señal de que vas avanzando en [el] proceso.” (Primera entrevista S.H)

“[Buscamos]esa habilidad ... de reconocer las pistas contextuales, de que ... en lo primero que hay que fijarse en el texto no es en la palabra que no entendí, sino que hay un mundo de cosas alrededor de un texto que me guían para entender esa palabrita que tal vez no es ni tan importante, pero tal vez me ayuden a entenderla; es como que esa vista global de los textos, del material, son herramientas para entender las cosas desconocidas.” (Primera entrevista G.S)

Los beneficios de este tipo de tutoría para los estudiantes son evidentes para los tutores en lo que los ven hacer y en lo que ellos mismos dicen; los tutores notan que esta práctica de la tutoría beneficia el aprendizaje de sus estudiantes, no sólo en inglés sino aún en español, como lo indica P.T:

“ Algo chévere que hemos notado [en los cursos] es que esas estrategias [comunicativas] las empiezan ellos a usar no solamente para el inglés sino que le cuentan a uno que ahora leen así para sus artículos en español, en sus materias: “¡sí profe, yo ahora que estoy leyendo un texto siempre pienso en cuál es el propósito y miro también cuál es el propósito de cada uno de los párrafos, en lugar de ponerme a leer todos los párrafos en su extensión sino que leo sólo la primera oración y ya sé, me doy una idea de qué va a tratar el resto del párrafo; o ahora le presto atención a esos conectores como para decir ‘¡ah mira, aquí cambió de idea!’”. (Segunda entrevista P.T).

En cuanto a habilidades específicas, todos los participantes afirman que uno de los aprendizajes que desarrollan los estudiantes con los DACs es la expresión de ideas completas con sentido; de ahí la importancia del trabajo gramatical asociado al significado que hace parte de las características mencionadas por los tutores y tutoras sobre el método. La participante S.H comenta al respecto lo siguiente:



“Creo que [los/as estudiantes] llegan [a los cursos con DACs] con una noción de lenguas, de aprender lenguas extranjeras, y salen con otra noción de lo que es aprender lenguas extranjeras. Creo que un avance importante es la noción de ideas [completas], que ellos no están usando palabras ‘juntas’ solamente sino que las palabras son el insumo para expresar ideas. Y algo que observé en mi último curso ... es que los estudiantes salían produciendo ideas, construyendo ideas en inglés, no solamente usando palabras sin sentido, o teniendo vocabulario en listas, sino usando eso en ideas...” (Segunda entrevista S.H)

El tutor L.A lo confirma diciendo lo siguiente:

“Los estudiantes deberían salir con esto y lo hemos visto que lo han logrado, y es formación de ideas completas; se están comunicando con ideas completas y eso es algo que no es tan fácil de conseguir con otros métodos, porque si estamos hablando de que los estudiantes tienen que entender una palabra de una oración, entonces ellos van a pensar que ... con decir solo esta palabrita, ‘¡ya me comuniqué, dije algo y me están entendiendo al otro lado!’ y resulta que no.” (Primera entrevista L.A)

La tutora G.S asevera al respecto que:

“Me di cuenta con el ejercicio del crucigrama [en mis clases tradicionales] que la gente cree que producir inglés es conectar palabras sueltas que no tienen nada de sentido... Entonces desde el principio, como el enfoque [de los DACs] es sobre eso, [hay que] producir cosas con sentido; entonces la gente cambia su visión de lo que es hablar y escribir en inglés...” (Segunda entrevista G.S)

Además de la expresión de ideas con sentido en inglés, otra de las habilidades comunicativas particulares que desarrollan los estudiantes es la escucha. Todos los participantes en la investigación son conscientes de que en las clases tradicionales los ejercicios para desarrollar las habilidades de escucha no forman parte central de los cursos. En los DACs, como el material de audio y audiovisual empleado es auténtico, los aprendizajes son significativos en la habilidad de escucha en los/as estudiantes. La tutora M.G indica al respecto lo siguiente:



“[La habilidad de escucha] cambia un montón porque [en los cursos con DACs] escuchan los verdaderos discursos, es decir cómo se producen en esos contextos naturales,... entonces... los chicos... ya no me escuchan sólo a mí [como tutora] decir cosas, sino que escuchan otros discursos, otros acentos, otras formas de hablar, que representan también otras formas de ver el mundo, formas culturales. Entonces mejoran [la escucha] todo el tiempo, además porque todos los días están ahí, y todo el tiempo escuchan y todo el tiempo con atención, no como escuchar por escuchar para ver después qué entendió...” (Segunda entrevista M.G)

Por su parte la tutora P.T hace una diferencia entre escuchar material auténtico y escuchar material prediseñado de libros:

“Cuando uno les pone [a los estudiantes] ya el reto de que escuchen material que no es del libro [de texto],... [que es] modificado para que uno... entienda todo,... entonces... ellos ven el reto, y a veces es desmotivante para ellos pero ahí es donde entra el trabajo de uno [de tutora] ... Y se van acostumbrando y les gusta. Ellos dicen, ellos sienten una evolución... Les gusta [escuchar material auténtico] es por eso, porque la mayoría de clases [tradicionales] se han enfocado en la memorización de reglas gramaticales, pero acá... es como un entrenamiento del oído bien chévere que muy pocas veces [los aprendices de lengua] han tenido.” (Primera entrevista P.T)

Los aprendizajes de los/as estudiantes se dan, pues, como resultado de las características que tienen el material y los desempeños auténticos comunicativos y del trabajo del tutor o la tutora en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el método.

2.2.3 Logros diferentes a los relacionados directamente con la lengua extranjera

Como se ha visto hasta ahora, los participantes en la investigación afirmaron que los desempeños auténticos comunicativos han generado en ellos/as las capacidades para guiar el aprendizaje del idioma extranjero de acuerdo con las necesidades individuales y colectivas de sus



aprendices y hablaron de evidencias de logro relacionadas con esa lengua extranjera. Sin embargo el aprendizaje de los estudiantes va, según los tutores y la creadora del curso, más allá de la lengua misma. Igualmente, los tutores participantes dan cuenta de aprendizajes propios suyos, provenientes de los retos que deben enfrentar como tutores de un método que no se parece mucho a los que ellos habían conocido antes.

Entre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes más allá del inglés están los relacionados con la ampliación del conocimiento del mundo, a menudo relacionado con el aprendizaje cultural asociado a la nueva lengua, con el trabajo en colaboración y con la autonomía en el desarrollo de habilidades. Entre los aprendizajes de los tutores y las tutoras están las nuevas formas pedagógicas y didácticas y una nueva motivación por la enseñanza y aprendizaje de forma auténtica y comunicativa.

2.2.3.1 Aprendizajes de los estudiantes, más allá del inglés

Todos los participantes están de acuerdo en que entre los aprendizajes que desarrollan los/as estudiantes en los cursos con DACs está un conocimiento del mundo mucho más amplio y variado, gracias a los materiales auténticos que se emplean en las estaciones. Esto muchas veces corresponde a un aprendizaje amplio de tipo cultural. La tutora M.G comenta lo siguiente:

“También [el estudiante] se da cuenta por ejemplo, de que el discurso impersonal no es muy bien visto en inglés, sino que ahí lo importante culturalmente es hacerse responsable de lo que se está diciendo: ‘yo dije o yo pienso que, tal cosa’; en español es ‘se ha pensado que’, ‘se ha dicho que’; entonces ellos eso lo pueden ir reconociendo en los videos, en los podcasts, en todos los discursos. También, [en] lo que vemos en [la estación de] cocina, en los “how to”, cómo hacer ciertas cosas, los sabores [diferentes a los nuestros]. ¡Todo se aprende! No es sólo... cómo se dice, también discursivamente, sino [que] eso que nos están diciendo tiene un valor cultural y por qué es importante, cuál es su relevancia; todo eso se aprende.” (Segunda entrevista M.G)

Por su parte la tutora S.H afirma al respecto lo siguiente:



“En el curso [con DACs] uno se quita como esa banalidad de definir en esos términos una cultura, y le da más sentido a interactuar, a aprender, a saber acerca de lo que la gente está diciendo, está pensando, de qué está hablando, qué le interesa comunicar; se preocupa más por eso que, por decir, ‘si es el Big Ben de Londres o el Monte Rushmore en Estados Unidos’ u otro tipo de cosas [que se consideran culturales en las clases de lengua extranjera]. Creo que el concepto de cultura adquiere un sentido mucho más complejo cuando uno se toma la molestia de aprender a través de lo que la gente produce oralmente, visualmente o textualmente que [cuando se trabajan] unas ideas relacionadas con los sitios turísticos o cosas así.” (Segunda entrevista S.H)

Es decir que la forma en la que es abordada la cultura en los cursos con los DACs genera en sus aprendices las habilidades para comprender la comunicación en la lengua extranjera en su contexto cultural real, y además, les permite contrastarlo con elementos de su propia cultura. La tutora G.S afirma que:

“[Los estudiantes] aprenden mucho de la cultura general... uno aprende cosas muy interesantes todos los días... y creo que esa es una excusa para volver sobre el material, como ‘¡oiga! ¿cómo es que se hacía esa receta? ¡Venga miramos el video otra vez!’ (Primera entrevista G.S)

El trabajo cooperativo eficaz para aprender es otro de los aprendizajes que mencionan los participantes que ven en sus estudiantes. Como se describe al contestar la primera pregunta, los grupos pequeños con niveles parecidos de lengua toman en cuenta los factores afectivos de los/as estudiantes. Para tres de los seis tutores participantes el trabajo cooperativo en sus estudiantes es un logro que es posible evidenciar con el método de DACs gracias al ambiente de aprendizaje que se desarrolla en el aula. La tutora P.T al respecto comenta lo siguiente:

“Entonces sí, se usa el mismo material [en todos los grupos con los diferentes niveles de inglés] porque con cada grupo el trabajo es diferente y depende mucho de cada estudiante y también de cómo ellos mismos se colaboran. Es muy bonito ver como ellos todos se vuelven un equipo, en cada grupo, entre todos llegan a la respuesta y uno se agarra de la respuesta para llegar a otro punto.” (Primera entrevista P.T)



El tutor L.A indica sobre el trabajo cooperativo que:

“... es un asunto que se articula ahí [en los grupos pequeños], el asunto de la individualidad y la cooperación. Me parece en este método [de DACs], se da porque [se trabaja] básicamente [en] una construcción; se está construyendo lo que se está entendiendo a partir de distintos estudiantes, que es algo que no se tiene con [los grupos grandes]. Y es que esa es la ventaja de la interacción, y es parte del ambiente que buscamos, que de verdad sientan que se está colaborando para entre todos entender.” (Segunda entrevista L.A).

La tutora M.G define el trabajo cooperativo en los estudiantes:

“... es [trabajo] colaborativo en ese sentido, digamos, en términos de actitud, en términos de cómo se va construyendo el aprendizaje, en términos de cómo van ellos adquiriendo el conocimiento de cierto material en la sesión; se están colaborando todo el tiempo.” (Segunda entrevista M.G)

Finalmente los tutores ven que la adquisición de todas las herramientas que proporciona el método de DACs produce desarrollo de autonomía en sus estudiantes. Todos los participantes y la creadora del método describen las formas de lograr la autonomía y cómo muchos estudiantes han comprendido cuáles son esas formas para lograrla. La tutora P.T indica al respecto lo siguiente:

“...la idea no es que ellos [los estudiantes] vean todo el material [en la clase], sino que al contrario sea como: ‘lo empezamos a ver y ahora vamos a ver qué más pasa, pero ya le toca a usted autónomamente’, porque ese es otro de los grandes objetivos que tiene este método y es que los estudiantes aprendan a ser autónomos en su aprendizaje de la lengua y que no solamente dependan del profesor. Entonces digamos que en la clase se da como el ‘prompt’ inicial y ya ellos queda ‘picados’ para verlo en su casa; no todos lo hacen, pero hay unos que sí son muy juiciosos con eso.” (Primera entrevista P.T)

La tutora G.S afirma que, el aprendizaje interesante de todos los días es una excusa para volver a trabajar con el material, le muestra a los estudiantes “... que no necesitan un profesor o la clase fija de inglés para poder aprender un idioma; como que se pone en evidencia la responsabilidad que



tiene cada persona sobre su propio desarrollo lingüístico.” (Primera entrevista G.S)

Una de las formas que busca desarrollar la autonomía que describe la tutora P.T es compartir el material auténtico que ya se ha trabajado en las clases con los/as estudiantes, para que se entienda que ellos pueden trabajar el material por su cuenta. Esto le brinda la posibilidad a los aprendices en los cursos con DACs de apropiarse poco a poco de su aprendizaje de la lengua. La tutora M.G comenta al respecto lo siguiente:

“Entonces ahí, [cuando el estudiante toma la iniciativa de trabajar en casa el material] veo que se desarrolla esa autonomía en que toma primer lugar la decisión de ‘yo sé que lo que me aporta al aprendizaje es el material, no la profesora’. ...el material es el que me da toda la información, todo lo que necesito sobre el inglés, esa situación discursiva, contextual ... entonces por ese lado y porque [el estudiante] dice: ‘bueno, yo ya soy capaz!’ ... es porque él ya se siente capaz ... de intentarlo por lo menos, que es lo que no sucede en casos tradicionales en que [los/as estudiantes] están esperando que les digan cuál es la página, cuál es el tema que tienes que aprenderte, porque todo está muy segmentado.” (Segunda entrevista M.G)

Sobre los motivos por los que compartir los links de materiales auténticos trabajados en clase estimula el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, el tutor L.A añade:

“Nosotros les compartimos los materiales a los chicos esperando que ellos los vean después por su cuenta y también... al mostrarles a ellos la cantidad de cosas que pueden encontrar en la red que tiene que ver con sus gustos, que tiene que ver con las cosas que ellos tienen que hacer para su vida, eso es uno de los elementos, me parece, esenciales para la autonomía. [Los estudiantes] muchas veces [piensan] ‘¡uy pero yo qué busco, yo como estudio inglés!, ¿de dónde saco recursos? ¡Y ahí están! ... Y eso también tiene que ver con la interacción en clase, porque ... nosotros no les vamos a contestar, no les vamos a decir cuando cometen el error ... ‘es parte de su autonomía en el salón, saber que ustedes son los que tienen que entender el material; nosotros solo estamos ahí para ayudarlos y darles ... ‘empujoncitos’. (Segunda entrevista L.A)



Uno de los roles de los tutores y tutoras es, pues, fomentar en los estudiantes la motivación por la búsqueda y comprensión de los materiales de forma autónoma.

2.2.4 Aprendizajes de los tutores

Diferentes tutores que han experimentado su formación en el método de DACs han identificado muchos aprendizajes suyos debidos a su participación en el despliegue de esta metodología (ver Ordóñez, C.L., 2015b). Entre los participantes en el presente estudio, seis de los siete atribuyen sus aprendizajes al soporte constante en sus procesos formativos como tutores/as y al soporte que ellos mismos tuvieron oportunidad de darle a otros tutores en formación. La tutora S.H, por ejemplo, hace la diferencia entre el trabajo tradicional y los DACs:

“... pero esa [la retroalimentación en los DACs] es una diferencia grande [de formación]. En el método tradicional [la tutora se refiere a su propia formación como profesora de inglés en la universidad] yo no siento que haya un soporte para los profesores, sino que se asume que ya saben... entonces lo hacen y no hay una forma de todos ver cómo lo estamos haciendo. En el método de desempeños auténticos si hay un soporte constante de un tutor con más experiencia que observa tus clases y que también no es que sepa más, tal vez tiene más experiencia, pero al igual que tú estás buscando la manera de que esta cosa que estamos haciendo sea para que los estudiantes desarrollen unas habilidades de comunicación. [Además] te ponen a reflexionar sobre las decisiones [pedagógicas] que tomas y cómo esas decisiones sí apuntan a alcanzar ese objetivo o no, o se alejan de eso; entonces es un análisis y es una reflexión en el entrenamiento para el observador y para el que está también dando la clase.” (Primera entrevista S.H)

La tutora S.H está de acuerdo con esto y da un ejemplo particular en su propia formación: en su proceso de enseñanza con el método de desempeños auténticos comunicativos aprendió a abandonar sus visiones tradicionales de enseñanza de inglés acercándose, por medio de las observaciones y reflexiones, al objetivo de los DACs, que es el desarrollo de habilidades para la interacción con los materiales auténticos:

“Aprendí que traía a la clase un montón de experiencias [pedagógicas] pasadas, porque



uno construye sobre lo que ya aprendió, y yo quería hacer un montón de cosas que había visto que se hacían y no estaba conduciendo esas decisiones al objetivo del curso [con DACs], que era que los estudiantes desarrollaran unas habilidades para interactuar con los materiales; estaba tomando unas decisiones alejadas de ese propósito pero yo no me daba cuenta, sino hasta que recibí de alguna forma una observación externa, y así fue que empecé a desarrollar esa conciencia.” (Primera entrevista S.H)

La tutora K.M comenta su experiencia como formadora diciendo lo siguiente:

“[Cuando un tutor novato no está trabajando de manera óptima el material] entonces es uno recordar ese proceso por el que uno mismo pasó y por el que uno sigue pasando [al momento de hacer retroalimentación], porque cada material es diferente y necesitas un ‘approach’ a veces diferente con cada material, dependiendo también a quien se lo vas a enseñar; entonces es como uno sentarse frente al computador con el tutor que la está embarrando y decir ‘bueno, está bien, tú hiciste X-Y-Z y miremos a ver si eso realmente coincide con lo que hay realmente en este material y de verdad tú crees que esto es lo que valía la pena mostrar aquí’ ... A veces es bueno mostrar o recordarles las reacciones que tuvieron los estudiantes en ese momento en particular en el que él no estaba haciendo lo mejor que debía hacer y mostrarle que a veces por malas decisiones pedagógicas, lo que pudo ser una vía de aprendizaje termina truncado; cómo de pronto todos tus estudiantes quedan mirándote fijamente: ‘bueno, ¿y ahora qué?’. Ya, eso es que en algo la embarraste... porque esa no era la respuesta que tú esperabas obtener de tus estudiantes.” (Primera entrevista K.M)

La concepción de lo que significa dar una clase de inglés en el método de los DACs fue algo que transformó sus prácticas pedagógicas y sus concepciones de lo que debe ser un docente de lenguas. Todos los participantes coinciden en que sus aprendizajes más significativos con el método de desempeños auténticos comunicativos son las nuevas herramientas pedagógicas y didácticas que adquieren al trabajar con los DACs, herramientas que son útiles hasta en contextos más tradicionales, como lo expresa la tutora M.G:

“Pues esto [el trabajo con DACs] me ha permitido explorar otras formas pedagógicas y didácticas; es decir, sí es posible trabajar con otra perspectiva, sí es posible hacer otros



trabajos que sean exitosos, que no sea sólo basándose en la gramática como el eje central de mi enseñanza. Eso para mí también ha sido como fantástico; eso me ha permitido, por ejemplo, hacer esas reflexiones de lo que te estoy diciendo de esas diferencias que veo [con los métodos tradicionales] y pues aplicarlo en esos contextos que yo te digo [en los] que hay unas ciertas limitaciones.” (Primera entrevista M.G)

De acuerdo con la tutora M.G, el enfoque hacia la comunicación y el ambiente de aprendizaje que producen los DACs le ha permitido ver de forma diferente la enseñanza de lenguas extranjeras. La tutora P.T añade en sus comentarios otra posibilidad de que le ha dado el uso de desempeños auténticos comunicativos en sus clases:

“Precisamente como los grupos son tan pequeños pues permite eso sí como ‘¡vamos al diccionario a ver!’ y es como divertirse también, pero no el divertirse de ‘¡hoy vamos a jugar al escondite en inglés!’; es como divertirse al descubrir cosas, disfrutar al descubrir cosas; esto es algo que a mí me gusta de esta metodología: alegrarse de ‘¡uy le pegué a esta palabra!’; como volver a la capacidad de admirarse y de disfrutar las cosas, porque a veces uno pierde esa capacidad y creo que es la misma escuela la que hace que uno pierda esa capacidad de disfrutar, de descubrir, de suponer y corroborar. No, uno simplemente en la escuela o en la universidad se acostumbra a seguir instrucciones y ya, y no como a maravillarse y a sorprenderse de las cosas chiquitas, y creo que esta metodología le permite a uno eso.” (Segunda entrevista P.T)

Las nuevas formas pedagógicas y didácticas que han aprendido con el método de DACs han motivado a los tutores y tutoras a cambiar la percepción del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. El contacto y la acción con nuevas formas de aprender y enseñar inglés ha generado en los tutores y tutoras que han trabajado con el método de DACs un cambio en su comprensión de cómo debería ser esta enseñanza y aprendizaje. Cinco de los siete participantes mencionan su cambios de visión, como el tutor L.A:

“Cuando llegué a la práctica, afortunadamente trabajando con desempeños auténticos, no solo diría que me cambió la perspectiva de aprendizaje de lengua sino aprendizaje en general y además la perspectiva de vida; porque ya, dije, tengo un trabajo que puedo



hacer de una manera más coherente y más efectiva... no para yo enseñar inglés sino para ayudar al estudiante a que aprenda inglés.” (Primera entrevista L.A)

La motivación por la enseñanza y el aprendizaje auténticos es evidente en las palabras del tutor L.A y la tutora S.H explica el cambio de manera interesante:

“Yo creo que yo, al principio de mi carrera, tuve una formación que me mostraba cómo era enseñar inglés, y creo que después de mi práctica, especialmente después de aprender sobre los desempeños auténticos comunicativos, tuve un cambio de enseñar inglés a aprender inglés y de alguna manera buscar que los estudiantes también aprendan inglés. ¿Por qué hago esta diferencia? Porque para mí enseñar inglés es como poseer un conocimiento, una persona y transmitírselo a otra a través de diferentes maneras (libros, o escribiendo en el tablero y que los demás copien); para mí esa es como una manera de enseñar inglés. Pero, cuando yo contemplo aprender inglés, entonces el rol del estudiante es mucho más activo y no es un receptor simplemente de contenidos relacionados con el inglés, sino que es un agente que tiene un rol protagónico en esa interacción que se llama aprender inglés.” (Segunda entrevista S.H)

Por su parte la tutora P.T explica otro punto de vista sobre la motivación y su cambio de percepción de la enseñanza-aprendizaje con los DACs, diciendo lo siguiente:

“Entonces, ya con esta metodología (los DACs) sí hay una motivación real. Es como... a mí me gusta ver mucho televisión, me gusta ver mucho esos programas *top shows* de Estados Unidos: ‘¡ahh vamos a ver si este material me puede servir para la clase!’ Entonces está la motivación de entender cuál es el chiste que está diciendo él, lo que estaba diciendo Jimmy Fallon o quien fuera, y está la motivación de entender eso y ver si eso que yo entendí se puede aplicar a la clase; entonces sí, uno se siente motivado.” (Segunda entrevista P.T)

Para esta participante los desempeños auténticos comunicativos logran generar en ella como tutora la motivación por el conocimiento y un cambio en la forma de ver el aprendizaje del inglés hacia la comunicación. Y en relación directa con estas nuevas visiones del aprendizaje de lenguas, cinco de los siete participantes expresan que otra cosa que aprendieron fue a reflexionar



para ser mejores tutoras cada vez.

En sus experiencias anteriores como estudiantes de pregrado, no existen espacios de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, debido a que no se les forma para que reflexionaran y a que tanto por el material que se usa como por la estructuración de la clase y porque en su proceso de formación no se ve el inglés como una lengua que sirve para la comunicación. Para ellos(as), los desempeños auténticos comunicativos les han permitido desarrollar esa capacidad reflexiva, y convertirse también en un apoyo para los/las tutores/as que están iniciando su aprendizaje con el método; así lo comenta la tutora S.H:

“Hay unas características; yo creo que hay cosas esenciales en este camino [de formación en la enseñanza con los DAC’s] y es que tú cuentes con el apoyo de una persona que lo haya hecho unos años más que tú, porque esa persona te puede ayudar a reflexionar más; creo que esa es la diferencia entre una persona que lo empieza a hacer y una persona que lo ha hecho más; tiene más capacidad de reflexión, porque considero que un tutor básicamente hace eso, reflexiona sobre lo que hace para tomar mejores decisiones [pedagógicas]. Entonces, tú necesitas digamos que un tutor te ayude en una primera etapa, pero luego ya tú generas como una conciencia autónoma en la que reflexionas tú mismo sobre lo que haces.” (Primera entrevista S.H)

Además, para la tutora S.H la capacidad de reflexionar es un aprendizaje que se desarrolla en los cursos con DACs y es posible lograrlo gracias a la observación y la retroalimentación constante que se tienen tutores y tutoras principiantes. Para la tutora K.M la reflexión es un aprendizaje que no se adquiere con otras metodologías:

“Creo que lastimosamente eso [la reflexión] no se da en ese tipo de metodologías tradicionales; no es lo común al menos. Porque, digamos que si uno no entiende, si uno no se plantea el problema, es muy complicado que uno realmente aprenda. Uno [como tutor en los DACs] tiene que cuestionar no sólo el material sino la forma de aprender de uno mismo, el cómo estoy yo tratando de interiorizar esto, o cómo estoy tratando de entender yo esto. Si yo no pongo en duda todo eso, pues de pronto no voy a comprender que hay unas formas mejores de aprender [que] lo que estoy usando hasta el momento. Si



yo no tengo esas reflexiones, si yo no tengo ese pensamiento crítico conmigo misma y con el material, pues es complicado que haya un crecimiento.” (Segunda entrevista K.M)

La tutora K.M afirma que la reflexión en los DACs es una herramienta de transformación de las prácticas pedagógicas necesaria para mejorar, porque les invita a los tutores y tutoras que están trabajando con los DACs a cuestionar y mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje para afrontar con determinación las exigencias futuras. Al respecto M.G añade lo siguiente:

“Digamos que al estar todo el tiempo analizando materiales [en los DACs]: qué hago yo y cómo voy a enseñar eso, pues eso me ha dejado como mucha capacidad de reflexión, de estar reflexionando todo el tiempo de lo que uno hace o no hace o podría hacer, que a veces en las aulas tradicionales pues no pasa porque es como ‘¡pues ya sé que tengo que cumplir con esto, esto y esto, y esto es lo que siempre hago!’; y como siempre doy el mismo curso, pues hago lo mismo ... Entonces eso es lo que también me ha gustado del curso [con DACs], que me ha dejado ser como muy reflexiva y propositiva frente a lo que sucede en el aula.” (Primera entrevista M.G)

Para la tutora M.G, entonces, los espacios de reflexión en los métodos tradicionales son prácticamente inexistentes, a diferencia de lo que ocurre con los desempeños auténticos comunicativos. Aquí el ambiente de aprendizaje les permite a tutoras y tutores realizar propuestas sobre estrategias, materiales y actividades que enriquecen los procesos de enseñanza aprendizaje. Y esto ocurre porque para todos los tutores participantes, otro de los aprendizajes que logran con los DACs es la habilidad de interpretar y comprender los significados y propósitos de la comunicación auténtica por medio del análisis del discurso de muchos materiales diferentes. Se trata del constante análisis de los materiales en los cuatro niveles de significado descritos en el marco conceptual de éste documento. La tutora M.G lo explica diciendo lo siguiente:

“[Para preparar clase] no es que no tengamos organizado qué vamos a hacer [en clase], ... hacemos unos análisis discursivos [del material]; entonces yo reconozco ciertas características del discurso dentro de un material, y a partir de eso hay como una pequeña planeación, como que posibles decisiones yo puedo tomar para que ese estudiante



entienda ese discurso, comprenda ese discurso y haga parte de su proceso de comunicación que le transmite ese video, ese ‘podcast’ ... sabemos que hay ciertas características dentro de ese discurso que harían que el estudiante entienda más el mensaje que se quiere dar dentro de cierto material o discursos.” (Segunda entrevista M.G)

La tutora M.G indica que la preparación de clase diferente a la tradicional hace posible reconocer elementos discursivos clave para comprender los propósitos comunicativos de los materiales, y así poder guiar la clase a la comprensión de los mismos. La tutora G.S comenta el aprendizaje que es posible adquirir al hacer esto:

“Yo creo que uno aprende a hacer esto [a trabajar con el método de DACs], más que escuchando a la gente decirte que es lo que tienes que hacer, observando y analizando el material; entonces supongo que la habilidad más importante es esa: el análisis lingüístico, textual, discursivo que tú puedas hacer. Nosotros estamos acostumbrados en [el área de] lenguas a hacer una lectura muy superficial de las cosas, como que sí yo entiendo el vocabulario, sí yo leí entiendo oraciones, pero las pistas discursivas surgen cuando se empieza a analizar los textos a profundidad: cómo se organiza la información, ese tipo de cosas que requieren una lectura mucho más profunda, creo yo. Entonces tienes que tener mente abierta, tienes que tener muchas habilidades de análisis discursivo, creo que eso es importantísimo y ya yo creo que eso es lo que se necesita [para preparar clase].” (Primera entrevista G.S)

Como aprendizaje desarrollado tenemos, entonces, una comprensión a fondo de las estructuras discursivas y sus estructuras lingüísticas o componentes, un trabajo juicioso de análisis del discurso de los materiales auténticos para desarrollar las clases. Para la participante P.T las habilidades que se adquieren analizando el discurso son la base para guiar el aprendizaje de sus estudiantes:

“Pero entonces [en la preparación de las clases] la construcción de significado no depende de que yo como tutor decida qué les voy a enseñar a los estudiantes, sino de ver cuál es su reacción frente al material. Entonces es una cuestión de comunicación, básicamente ... [En los métodos tradicionales] el profesor ya determina los estudiantes



qué van a aprender y qué no van a aprender; el profesor ya supone cosas y no construye con el estudiante, con base en su reacción. Aquí es cuando entonces entra lo contrario de nuestra propuesta del método de desempeños auténticos, y es que nosotros llevamos el material, lo analizamos y respondemos a la reacción del estudiante... Entonces ahí no hay una transmisión de conocimiento, porque ahí entra precisamente el rol activo también del estudiante: con base de lo que para él es una duda, con base en lo que para él es una pregunta, el tutor también empieza a construir cosas.” (Segunda entrevista P.T)

A partir de esta riqueza e intensidad de análisis discursivo, las habilidades de los tutores también mejoran grandemente. Como lo afirma la tutora L.S., la escucha activa es, por ejemplo, otro aprendizaje para ellos. Cinco de los siete participantes afirmaron que entre las habilidades que sentían que más habían logrado desarrollar estaba la habilidad de escucha. Los tutores describen el desarrollo de esta habilidad como la de escuchar y comprender lo que se está escuchando en la lengua meta, para alcanzar una comunicación eficaz con quien habla. El tutor R.S comenta al respecto lo siguiente:

“La agudeza auditiva se dispara después de un semestre en la práctica [con los DACs], y es increíble el salto que uno da en términos de percepción, de comprensión auditiva ... ya después del curso y de estos años ya me relajo y veo una película sin subtítulos, ya puedo sentirme feliz entendiendo una canción, por ejemplo; eran cosas que yo antes no entendía, yo entendía cositas y decía ‘¡yo tengo buen nivel de inglés!’ , pero uno lisa y llanamente deja pasar la canción. Pero ahora hago un esfuerzo consciente no sólo por disfrutar la canción sino por entenderla, lo mismo me pasa con series, con videos en internet.” (Segunda entrevista P.T)

La tutora P.T también comenta que su nivel de escucha en inglés mejoró con el método:

“Sí, yo me gradué en el 2012 y me sentía muy mal en la habilidad de escucha. Y en ese año 2012-II empecé a trabajar con la metodología [de DACs] y ahí sentí que en la búsqueda de material auténtico, de ‘podcasts’, de videos de noticias, de cocina, empecé a desarrollar mucho mi habilidad de ‘listening’ porque pues para saber qué tenía que enseñarle a los estudiantes, o [cómo ayudarles a] entender el material, tenía que primero entenderlo yo.” (Segunda entrevista P.T)



De igual manera lo declara la tutora S.H:

“Yo creo que [gracias a los DACs] desarrollé una habilidad de escuchar muy grande y no solamente de escuchar las palabras y de reconocerlas, reconocer los sonidos en inglés. Eso es una parte que es importante, pero más allá de eso es entender qué es lo necesario de entender ahí, ya que no todo lo que se dice tiene el mismo valor, [todo] tiene diferentes funciones. Entonces aprender a identificar qué función tiene, si es que tiene alguna, y eso también lo desarrollé acá [trabajando con DACs]; entender que las ideas funcionan en un contexto, funcionan en un texto, pero si las saco de ahí, pueden tener otros sentidos; eso creo que yo lo desarrollé en mi inglés en esta práctica.” (Segunda entrevista S.H)

Todo esto trae, a su vez, un aprendizaje muy práctico: el uso eficaz de Internet para la búsqueda, análisis y comprensión de materiales; es otro logro que mencionan los/as tutores/as porque esta herramienta se convierte, con los desempeños auténticos, en un acompañante muy efectivo para los nuevos roles que han aprendido a ejercer en el aprendizaje de sus estudiantes. Los participantes manifestaron que sus habilidades en la búsqueda de materiales auténticos y en el análisis de los mismos generaron en ellos aprendizajes como el empleo de estrategias para un uso más efectivo de Internet tanto en sus clases como de forma autónoma en otros espacios. Uno de los participantes afirma al respecto que:

“En términos de habilidad y de manejo de internet [ha mejorado el uso] porque uno tiene que estar todo el tiempo metido buscando materiales en la internet; entonces habilidades como de búsqueda se amplían un montón ... Pero, tanto en manejo de internet como en comprensión de lo que yo me encuentro en internet, este curso [con DACs] [ha representado] esa confianza en mí como de [apropiarme] de mi comunicación en inglés; [ahora] sé que es efectiva y sé que puedo darme a entender por completo.” (Segunda entrevista L.A)

La tutora K.M comenta sus aprendizajes también diciendo lo siguiente:

“[Cuando no se ha entendido el material] uno termina buscando [en internet] en donde tú menos crees, no sólo en diccionarios, sino en textos por ahí, en las descripciones, diez mil



lugares como para uno además encontrarle sentido a lo que me están diciendo [en el material], porque pues eso que me dicen 99% de las veces está metido en un universo de información mucho más grande. Entonces si tú más o menos tienes idea del universo ese, pues tú dices: ‘¡Ahh ok me están hablando de X-Y-Z!’... (Primera entrevista K.M)

La tutora G.S comenta acerca del uso de material auténtico con los DACs lo siguiente:

“Creo que sí usaba material auténtico [con otros métodos], pero no lo hacía bien, y en esa medida cambió como mi percepción de lo que es trabajar con material auténtico. En el Colombo (perdón por volver porque no tengo más ejemplos) ¡no les gusta!; les parece súper difícil pero no lo es tanto; es como que luego que tú adquieres como ese filtro de analizar las cosas según su organización retórica etc., empiezas a ver esas cosas en todos lados y encuentras buen material auténtico más fácilmente.” (Segunda entrevista G.S)

Es decir que el trabajo con los DACs, además de darles a los tutores y tutoras los medios para un buen uso de las herramientas que se encuentran en internet, también les desarrolla habilidades comunicativas en inglés. Por eso no es todo: los participantes mencionan una interdependencia positiva en la interacción con sus pares como logro en su aprendizaje. En el desarrollo de su análisis del discurso para la preparación de la clase, la conciencia de necesitar ayuda, de comunicarse e integrar la ayuda ofrecida al propio trabajo, es una habilidad que se desarrolla con el método de DACs. Para los participantes en la investigación, la asimilación del uso de internet y realizar tareas de manera colectiva, como por ejemplo el análisis de los materiales auténticos, les ha dado habilidades para el trabajo colaborativo. La tutora M.G explica su proceso:

“...tienes que trabajar en equipo con otros tutores, y aprendes a que alguien te diga: ‘¡oye, considera esto, mira, esto no funcionó muy bien!’ Y digamos que como que esa capacidad crítica, yo he visto que no se desarrolla en otro tipo de cursos, pues porque no hay trabajo conjunto. Entonces al docente se le ha dejado siempre esa responsabilidad individual de como ‘¡tú eres el docente y tú solo decides qué hacer!’ Entonces cuando hay un equipo de trabajo... uno aprende a trabajar en grupo, colaborativamente, aprende a aceptar cosas, esas críticas que de verdad sean constructivas, como que ahí ha empezado como mi gran aprendizaje para enseñar.” (Segunda entrevista M.G)



La tutora K.M indica cómo se dan esas interacciones entre compañeros/as:

“Y es que no es que uno tenga que saberlo todo como tutor [en los DACs]; uno no tiene que saberlo todo, uno es humano, hispanohablante además, pero tú debes hacer lo más posible para entender en su totalidad el material. Si tú te mataste haciendo [el análisis del material] e igual no entiendes, pues digamos que esa es la belleza de uno hacer una llamada a un amigo y decir: ‘¡vea esta vaina no me suena! ... ¿qué pasa aquí?’ Y chévere porque con otros tutores pues a veces podíamos hacer eso, uno decir: ‘¡oye! (un correito, un whatsapp cualquier cosa), en el segundo tal (porque así era), en el segundo tal no entiendo qué dice esta palabra justo antes de tal’, y ya uno dice como que ‘bueno, escuchemos a ver si lo puedo sacar.’” (Primera entrevista K.M)

La tutora G.S está de acuerdo en el aprendizaje del trabajo en grupo y da otro ejemplo de cómo funciona:

“Creo que lo bonito de esto es que trabajamos en grupo; en el curso no hay un profesor que hace lo que se le dé la gana”, sino que hay 2-3 personas que tienen que ponerse de acuerdo, discutir, compartir ideas, problemas, dudas y eso es una cosa muy bonita que no creo que se dé mucho en el gremio docente. Nosotros estamos acostumbrados a que no, el profesor hace lo que quiera porque se supone que sabe... Yo creo que hay muy pocos institutos que de hecho se preocupen por la formación docente y es un aspecto positivo de lo que hacemos nosotros: hay mucho apoyo entre profesores y con la profesora Claudia.” (Primera entrevista G.S)

Finalmente, otro de los logros que nombraron los participantes que se adquiere con los DACs por medio de su innovadora forma pedagógica es que, así como ocurre con los estudiantes, su conocimiento del mundo se amplía por medio de los materiales auténticos y su trabajo en las clases. Para todos los tutores los cursos de inglés trabajados con los desempeños auténticos comunicativos les han permitido usar el inglés para acercarse al conocimiento del mundo y tener otra visión de la cultura y la comunicación anglófona. La tutora M.G, por ejemplo, comentó un hallazgo cultural que había comprendido con los DACs:



“[El descubrimiento de las formas culturales] pasa porque dentro de los discursos [de los materiales auténticos] están las formas de ver el mundo, las formas de actuar dentro de ciertos valores bajo una cultura. Entonces eso, [los valores culturales], lo puedes notar en la forma en como reportan información: son más concretos, digamos en la cultura anglosajona son más concretos, más concisos, van al punto, y no como de pronto en español que embellecemos todo y le damos vueltas.” (Segunda entrevista M.G)

La forma de ver al otro cambia en los DACs, según la participante S.H:

“[En los cursos con DACs] queremos es entender al otro, entender los propósitos del otro, como qué piensa y por qué, cómo llega a decir lo que dice, cómo estructura esa idea o si no la estructura, si no tiene un soporte de lo que dice o en fin, ese es como el objetivo. Creo que, ese es el propósito de entender a otro en nuestro curso, y creo que entonces el tema de la cultura anglófona se vuelve más complejo en un curso basado en DAC's que trabaja con materiales auténticos.” (Segunda entrevista S.H)

La percepción del mundo del otro y su forma de expresar y comunicarse desde su cultura es un aprendizaje adquirido con los DACs. Para la tutora K.M, el uso de materiales auténticos cambió su forma de ampliar sus conocimientos del mundo:

“Yo diría que el hecho de que trabajáramos material auténtico hacía un cambio gigante, el tú aprender algo y no necesariamente pensar que solamente estás aprendiendo una lengua; era como lo que sucedía muchas veces [en el colegio y la universidad]: hacía que todo cambiara, el hecho que tú leas sobre un tema del que no sabías nada, por ejemplo, hacia sí que tú aumentarás tu nivel de lengua, pero también hacía que aprendieras de algo con lo que no habías tenido contacto; entonces eso crea una motivación. Y el hecho de que cada estación tuviera material nuevo, tan seguido, permitía que esa motivación fuera constante.” (Segunda entrevista K.M)

Hay, pues, mucho aprendizaje diverso tanto para estudiantes como para tutores, en esta metodología.



CAPÍTULO 3

3. Un convincente colofón: Impacto de los desempeños auténticos comunicativos en el aprendizaje de los estudiantes

Los resultados del curso en el aprendizaje del inglés en los estudiantes y en los tutores, e inclusive en otros tipos de aprendizaje como el de la autonomía, han sido ya estudiados y corroborados en dos informes de investigación cualitativa y mixta (Ordóñez, 2015a; 2015b). Sin embargo y con el objetivo de corroborar los aprendizajes mencionados en mi investigación por los tutores como desarrollados por los estudiantes, realicé una nueva observación a un curso con desempeños auténticos comunicativos que se encontraba en desarrollo en la Universidad Nacional al terminar mi investigación. El curso de niveles 1y2 del ciclo de 4 cursos básicos de inglés que deben tomar todos los estudiantes de la Universidad se proponía apoyar a estudiantes que habían tenido dificultades especiales para iniciar el ciclo de cursos, que es obligatorio para cumplir requisitos de grado para todos los estudiantes de la Universidad. Al igual que los cursos que anteriormente he observado, éste -coordinado igualmente por la profesora Ordóñez y dictado por uno de los tutores que participaron en mi investigación y un grupo de pasantes del Departamento de Lenguas Extranjeras a cargo de la profesora Ordóñez para el cumplimiento de su trabajo de grado, se dividía en estaciones y utilizaba material auténtico, tal como indicaba su diseño original; un elemento adicional en esta versión del curso era la participación de dos profesionales estadounidenses no profesoras de inglés, beneficiarias de intercambios Fulbright, quienes aportaban a la autenticidad en la parte conversacional del curso en una estación de “actividades comunicativas con un hablante nativo”.

Además de la observación decidí hacer entrevistas al final de algunas clases a cuatro estudiantes que participaron en forma voluntaria y que respondieron preguntas relacionadas con sus experiencias de aprendizajes previos al curso, las diferencias que encontraban entre los cursos anteriores y el curso de desempeños auténticos, los aprendizajes que habían identificado y



los aprendizajes que no creían estar logrando con el curso. De los cuatro participantes, una sólo contaba con la formación en inglés del colegio y los otros tres ya habían tenido experiencias previas con cursos tradicionales de inglés que habían perdido en la Universidad; uno de estos últimos estudiantes presentaba una discapacidad visual llamada “glaucoma de ángulo cerrado”, que le impedía ver casi por completo. Al igual que los tutores que participaron en mi investigación original, estos estudiantes resaltaron dos aspectos de su experiencia en el curso: su cambio de percepción del aprendizaje de la lengua extranjera y el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés.

3.1 Cambio de percepción del aprendizaje de la lengua extranjera

Los cuatro estudiantes afirman que gracias al curso han cambiado su percepción de lo que es aprender inglés, en especial por las estaciones. J.D lo asevera al igual que Z.L:

“En mi caso [el curso con DACs] ha sido una experiencia diferente y gracias eso se ha podido que la clase se más amena. Incluso somos grupos pequeños, somos grupos de cuatro o cinco personas, y cada persona va rotando por cada estación; eso me parece que es muy innovador porque estás viendo que el tutor está interesado en que realmente tú aprendas y no que esto sea un requisito más para poderte graduar, y eso me llamó muchísimo la atención. Estoy muy contento realmente porque digamos que el modelo que se implementó no es para que tú vengas y simplemente pases solo tres créditos y cumplas un requisito y ya, sino que es para que tú aprendas, y eso me parece genial.” (Entrevista al estudiante J.D)

“El curso me ha parecido muy bueno. El hecho de que haya varias estaciones me motiva más, me gusta más; lo comparo con el curso de inglés que tomé antes acá mismo [en la Universidad]: me gusta más esta metodología; uno se está moviendo más en las estaciones y ve varias cosas en un mismo día, entran varios temas, practicas el ‘listening’, el ‘reading’, todo. Me parece muy chévere; la verdad me gustó mucho.” (Entrevista al estudiante Z.L)



Tres de los cuatro entrevistados comentaron que lograron fortalecer la confianza y la capacidad de enfrentar por sí mismos, el desafío de comprender la lengua extranjera gracias a los desempeños auténticos comunicativos. DD. es el estudiante con discapacidad visual y comenta con entusiasmo la autonomía que ha desarrollado durante el curso debido a la estructura (del mismo) y afirma el deseo de avanzar más en éste aspecto:

“[...] Ahora [el aprendizaje de inglés con el curso] ha sido más chévere, me he acercado muchísimo al inglés, mucho. Creo que también [el aprendizaje en el curso] es muy autónomo; no había tenido esa guía, como esa manera de que yo pudiese estudiar de una manera autónoma. Entonces, debido a lo que se ha hecho acá en este curso con el ‘listening’ y a ir a [las estaciones de] ‘how to,’ a ir a ‘TV’, a ir a ‘radio’ y a tener esa guía de ese docente más personalizado, creo que ha sido una experiencia chévere y me ha llevado a que yo de manera autónoma escuche en mi casa un ‘podcast’, y ya con eso creo que uno va como cogiendo [lo que están diciendo] o adaptándose al idioma, como creando ese hábito de [practicar] otro idioma, en este caso es el inglés.” (Entrevista al estudiante DD.)

Para J.D la posibilidad de acceder a los materiales en casa le ha permitido descubrir nuevas formas de aprender inglés:

“A mí me parece genial [poder acceder a los materiales del curso]... ésta metodología me parece chévere porque además de que uno tiene acceso a todo esos recursos electrónicos otra vez [en casa], le permite ahondar más en esos temas más parecidos. Entonces, uno ya sabe en qué programas de televisión, que series de televisión enseñan; que tipo de comerciales, que es lo que realmente me quiere decir un comercial de habla inglesa. Entonces, eso me permite ampliar mucho mi repertorio de conocimiento, no solo quedarme en cosas puntuales.” (Entrevista al estudiante J.D)

Además, tres de los cuatro entrevistados afirmaron que gracias al curso con DACs, su conocimiento del mundo se amplió de manera considerable. Uno de los participantes ejemplifica cómo descubrió en uno de los materiales la importancia de pronunciar las palabras correctamente:



“[Con el curso de DACs he aprendido] vocabulario, he aprendido a pronunciar varias palabras que antes pronunciaba mal y que de hecho todos la pronunciaban mal. Un ejemplo: yo estudio matemáticas y se maneja mucho un libro que todo el mundo le dice el *Stewart* (‘estiguar’); yo también trabajé en una librería y también todo el mundo le dice el ‘estiguar’. Algún día viendo un video me enteré de que se dice ‘stuart’; duré como 10 años pronunciándola mal; inclusive los profesores le dicen [así]. Bueno son muchas palabras específicas, muchas cosas en lo cotidiano que se pronuncian mal.” (Entrevista al estudiante Z.L)

Los materiales auténticos que se trabajan en las estaciones son para J.D la clave:

“El aprendizaje en contexto y la rotación por las estaciones son cosas que no se practicaban antes [en los métodos tradicionales], y además de utilizar diferentes tipos de ambientes [de aprendizaje], se utilizan artículos científicos, publicidad, comerciales; entonces uno se baña de mucho conocimiento general y lo puede aplicar en varias áreas; no solamente se queda en una área del conocimiento.” (Entrevista al estudiante J.D)

DD. indicó las ventajas que tienen los grupos pequeños con niveles similares de inglés en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, por la posibilidad de trabajar de forma cooperativa, a pesar de que en general no se cuenta con herramientas suficientes para que los estudiantes con discapacidades accedan a la información visual:

“Se buscan maneras [en el curso] para acceder a la información; los tutores tratan de ampliar los textos en un archivo Word con la letra más grandes; los compañeros -si no se puede ampliar la letra- intentan leerme lo que ellos están viendo. Digamos, si hay una pregunta, los tutores les preguntan a los compañeros y si uno no entiende uno le dice al otro y así...; el tema sí es muy colaborativo y aquí el tema no es que yo tenga discapacidad y mis compañeros no; aquí el tema es que todos tenemos que estar en una igualdad de condiciones, y si dentro de mis posibilidades está el poderle colaborar a un compañero en alguna pregunta, yo lo hago.” (Entrevista al estudiante DD.)

Como lo mencionan los tutores participantes y la creadora del método en el capítulo anterior, la autonomía, el conocimiento del mundo y el trabajo en colaboración son



características y ventajas del método de DACs y cambian la situación de aprendizaje de los estudiantes y su percepción de su propia capacidad de aprender la lengua extranjera.

3.2. Desarrollo de habilidades comunicativas

Los estudiantes señalan variados aprendizajes relacionados con la comunicación en inglés. El primero se conecta con la habilidad de escucha, la que como se indica previamente es la habilidad más descuidada en los métodos de enseñanza de corte más tradicional. Para los estudiantes, los DACs les han permitido estar en contacto con diferentes acentos y contextos. La participante N.K, que no ha tenido otras experiencias de aprendizaje diferentes a las clases de inglés que recibió en el colegio, indica que una de las grandes habilidades que ha desarrollado con el curso es la escucha y que ha adquirido herramientas para trabajarla:

“...considero que sí he aprendido bastante pronunciación en comparación de como venía, [del colegio], pues aunque solo son niveles 1 y 2 [de inglés en el curso], sí se nota bastante el avance que uno tiene al escucharlo. Por ejemplo, yo antes no escuchaba música en inglés porque, decía, para qué si no entendía nada de lo que decían. Ahorita último sí he escuchado música en inglés y, al menos así no sepa el significado de todas las palabras, puedo saber qué dicen las canciones y puedo buscar esas palabras para saber qué significan. Entonces digamos que sí he aprendido; o por ejemplo los ‘podcasts’ que nos ponen, los escuchamos y uno dice ‘sí listo, al menos podemos encontrar las palabras más fácil y podemos saber qué significan algunas.’ (Entrevista al estudiante N.K)

El estudiante DD. contrasta las clases tradicionales donde su discapacidad visual le dificultaba su aprendizaje de la lengua extranjera y esta metodología; además comenta la posibilidad que ha tenido de desarrollar su habilidad de escucha:

“Tú al menos ya puedes interactuar con el idioma [con el curso de DACs]; antes no; antes era una desgracia porque tenías un libro y si no podías escanearlo o si lo escaneabas se te destrozaba el libro porque tenía muchas imágenes. Acá no importa si tú no ves las imágenes, o lo que sea que se está proyectando ahí en TV; lo importante es que tú escuches lo que se está hablando y que sepas de lo que se esté hablando. En [la estación



de] TV, eso me parece genial; es una diferencia exorbitante...” (Entrevista al estudiante DD.)

Pero no sólo se trata de escuchar y comprender algunas palabras; se trata de identificar la intención comunicativa de los autores de los textos o los propósitos de los videos, para comprender de qué se está tratando el texto. Este es otro de los aprendizajes que tres de los estudiantes mencionaron. Para J.D éste es el aprendizaje que más le ha gustado del curso.

“Me parece muy bueno el curso porque además enseña algo que yo no había aprendido hasta el momento, que es el tema del contexto; cómo uno puede interpretar cosas a partir de contextos sin tener en cuenta las palabras desconocidas, sino interpretando, llegando a la respuesta de la pregunta [hecha por el tutor], partiendo del contexto que se está manejando. Es una de las cosas más importantes que yo puedo resaltar del curso: que uno aprende a defenderse [usando la lengua extranjera].” (Entrevista al estudiante J.D)

El estudiante Z.L describe cómo se identifican los contextos en una de las estaciones y su importancia:

“[Por ejemplo] en ‘reading’ uno lee el texto y trata de entenderlo; hay palabras que uno, pues como uno es aprendiz, pues lógicamente no entiende; pero entonces el tutor primero que todo trata de guiar para ver en el contexto qué puede significar esa palabra, y pues si uno finalmente no logra comprenderlo [del todo], ya él le dice. Él hace preguntas de la idea principal del texto o quien lo escribió, cosas así, [y eso sirve] para saber si uno está comprendiendo la idea general [del texto].” (Entrevista al estudiante Z.L)

También destacaron la capacidad de expresar ideas completas, con sentido, tanto de forma escrita como de manera oral. El estudiante J.D lo asevera indicando siguiente:

“Este método, lo que creo yo entender, es que intenta partir de lo que recibimos en las clases [de los materiales]; nos fuerza a poner ese conocimiento en práctica y a dar nuestras opiniones de manera escrita, generando sintaxis y muchísimas mecánicas que la parte clásica no se permite. En la parte escrita clásica solamente se te evalúa a ti si tienes un muy buena memoria o si tú has hecho o te desempeñas muy bien en algunos aspectos.



Entonces la parte clásica se encarga de ‘oye cuantas palabras tú te sabes de memoria’, ‘tú sabes conjugar todos los verbos’... Aquí es más amplio; empiezas aprender vocabulario de manera subconsciente; empiezas a utilizarlo en todo lo que estas usando al día; empiezas a utilizarlo en tu parte laboral y empiezas a entender muchísimas cosas.” (Entrevista al estudiante J.D)

El estudiante Z.L asevera al respecto lo siguiente:

“Pues bueno, [con el curso de DACs] he aprendido a pronunciar a escribir. Por ejemplo yo escribía lo que me han corregido, como mezclando varios tiempos, cosa que no se puede hacer; o todo es pasado o todo presente simple o todo es pasado simple o todo es presente; entonces hacía como una mezcla. Eso lo he ido mejorando [con el curso].” (Entrevista al estudiante Z.L)

Además el mismo estudiante afirma que su nivel de español también mejoró:

“[En el curso con DACs] he aprendido español; uno puede mejorar su español aprendiendo inglés... No más el hecho de estar escribiendo como me dicen los tutores que escriba en un solo tiempo; sé que tengo que hacer lo mismo en español. Digamos que, [escribía en varios tiempos y] de pronto ni me daba cuenta; me cuesta redactar en español y he aprendido algo más [con el curso], pues los tutores le dicen a uno que siga una estructura: ... y pues trato de hacer lo mismo en español. Siento que uno aprende cosas del español [con el curso].” (Entrevista al estudiante Z.L)

Tres de los cuatro estudiantes dijeron de forma explícita que su nivel de inglés mejoró. DD. indica cómo ha usado el inglés que ha aprendido para comunicarse:

“Yo creo que sí he aprendido [inglés con éste curso], porque uno se da cuenta; porque antes yo no podía, por ejemplo, hacer una pregunta a otra persona [en inglés]. ¡No lo podía hacer! Ahora es muy normal que uno le haga una pregunta a un tutor, y el profe te entiende. ¡Sí, he aprendido!” (Entrevista al estudiante DD.)

La estudiante N.K también ha comprobado sus aprendizaje de inglés con el curso:



“Yo tengo amigos que sí hablan el inglés; entonces digamos que yo no fluía [antes de entrar al curso], pero ya con ellos se puede entablar una mini conversación, así sea cortica, [en inglés], y ellos van complementando así mismo las palabras que hagan falta. O digamos acá en el mismo proceso, cuando los tutores nos preguntan alguna cosa ya sabemos cómo responderles y uno evalúa y dice ‘¡sí he aprendido!’... (Entrevista al estudiante N.K)

Sin embargo, tres de los cuatro estudiantes indicaron que el tiempo en el curso era muy poco para poder desarrollar más habilidades. Así lo afirma N.K:

“Pues yo digo no es por cuestión del curso sino por el tiempo que creo que los objetivos que están en el curso pues van cumplidos hasta el momento. Lo que me falta para los otros niveles o como para lo que me falta aprender de inglés es muchísimo vocabulario y como un poco más de gramática; es lo que pienso que es lo que me falta para profundizar el inglés.” (Entrevista al estudiante N.K)

En resumen, al igual que en la investigación realizada por la profesora Ordoñez (2015) los estudiantes experimentan desarrollo de sus capacidades comunicativas escritas y orales y aprecian especialmente el desarrollo de la escucha. Sin embargo se dan cuenta de que apenas van logrando un nivel básico y que necesitan más tiempo para poder demostrar más avances.



CAPÍTULO 4

4. Discusión

La preocupación por la búsqueda de estrategias metodológicas que le asignen un sentido a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en nuestro contexto es una constante en los y las docentes investigadoras/res. Siendo conscientes de que no existe el mejor método de enseñanza de lengua como si fuera una fórmula mágica esperando ser descubierta; y como lo indica el profesor Kumaravadivelu (2006), el cuerpo docente debe tener una visión holística de lo que sucede en su contexto y en su quehacer pedagógico para convertirse en pensadores estratégicos y prácticos. Los desempeños auténticos comunicativos pueden ser una alternativa para el desarrollo de habilidades para la vida en la lengua extranjera, debido a que están orientados a desarrollar habilidades comunicativas de manera congruente con las motivaciones de los niños, niñas y jóvenes colombianos/as, conectando sus necesidades e intereses con el aprendizaje de la lengua extranjera.

Las grandes diferencias entre la metodología de los DACs y los métodos tradicionales son el cambio de enfoque hacia una enseñanza de tipo constructivista que busca la autonomía de sus aprendices, dotándolos de herramientas comunicativas por medio de decisiones pedagógicas que son el resultado del análisis discursivo de materiales auténticos por los/las tutores/as; en la tutoría se tienen en cuenta el conocimiento previo del estudiantado, porque el material se puede escoger de la Internet según los estudiantes y el aprendizaje en este método es una construcción de quien aprende y no una transmisión de quien enseña (Ordoñez, 2006). Su base curricular y evaluación, entonces, no se basa en la enseñanza gramatical como piedra angular, sino que busca que los/las estudiantes empleen las estrategias de lectura, de escritura y de desempeño oral trabajadas en las clases desarrollando proyectos de escritura y comunicación con diferentes audiencias. Esta organización lo que busca es evitar la fragmentación de los contenidos de la enseñanza, correlacionando los aprendizajes propios y reales con experiencias de clase auténticas y dándole sentido y aplicación a lo que se está aprendiendo.



Entre las decisiones pedagógicas que toman en las clases los tutores y tutoras con los DACs, la enseñanza gramatical está relacionada con el contexto y la situación comunicativa que el material auténtico brinda, desplegando la posibilidad del aprendizaje de lenguaje auténtico, contextualizado, y destinando la máxima importancia a la interacción auténtica como objetivo y medio para lograr desarrollar una comunicación eficiente en los estudiantes. El uso de la lengua materna en los niveles iniciales se convierte en una herramienta pedagógica para relacionar sus conocimientos previos con el contenido nuevo y para realizar contrastes entre la lengua propia y la extranjera.

Los tutores y tutoras afirman que en los DACs su rol es de guías, mientras los protagonistas en el proceso de aprendizaje son los/las estudiantes. Es decir que el ambiente de aprendizaje generado en los cursos con desempeños auténticos comunicativos, de grupos pequeños con niveles homogéneos de lengua, les permite brindar apoyo a sus estudiantes para que logren conectar la forma como funciona la nueva lengua con sus conocimientos ya adquiridos, sean correctos o no, por medio de la socialización de ideas para llegar a la comprensión; este ambiente además les permite a todos mantener su interés y curiosidad activos, con las rotaciones y cambios de material y de tutores/as.

Las tutoras y tutores expertos que trabajan con los desempeños auténticos comunicativos reportan que en sus diferentes cursos han observado en sus estudiantes un crecimiento en las habilidades para comunicarse; la habilidad de escucha es la que más énfasis tiene por su poca importancia en las metodologías más tradicionales. Tienen además importancia las habilidades orales y escritas y el desarrollo de estrategias como la comprensión de propósitos comunicativos cuando se leen o se escuchan materiales y la comunicación con propósito cuando se produce lenguaje oralmente o por escrito. La organización de grupos con características de aprendizaje similares les da a los/las estudiantes la capacidad de trabajar en equipo, reconociendo al otro y sus capacidades, aprendiendo de sus errores y de los de los demás y logrando un crecimiento también desde la parte personal y social.

Como ya mencioné, la habilidad que logra desarrollarse en mayor medida con los DACs es la de escucha. Al ser un método que emplea materiales audiovisuales y ‘podcasts’ auténticos con variedad de acentos, los/las estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar tanto la compleja



habilidad de escucha activa como la de comprensión de formas de pensar y culturas diferentes. En esta sociedad de la información donde la comunidad educativa tiene acceso al conocimiento de forma más amplia y pública y en contextos particulares como el nuestro, mayormente monolingüe, el aprendizaje de inglés debería siempre incluir un uso más pedagógico, consciente y significativo de la Internet. Los tutores y tutoras que más experiencia han tenido trabajando con materiales auténticos indican que el tipo de materiales de libre acceso, diseñados para audiencias angloparlantes y filtrados para brindar una información de calidad, les permite a sus estudiantes aplicar las herramientas comunicativas trabajadas en clase de forma autónoma y además ir adquiriendo capacidades, hábitos y habilidades para identificar la pluralidad social desde las formas de expresarse de los países angloparlantes, para compararlos con su propia cultura.

Los tutores y tutoras también comentan en descripciones detalladas y entusiastas sus aprendizajes con los desempeños auténticos comunicativos. Su experiencia ha sido de reflexiones profundas y minuciosas que les han llevado a cambios de concepción de lo que significa la construcción del conocimiento y las habilidades comunicativas con los aprendices y la producción de actos comunicativos por medio de la acción auténtica. Los desempeños auténticos comunicativos les han permitido también el desarrollo de habilidades para el manejo efectivo de recursos que se encuentran en internet y la mejora e incremento de sus habilidades lingüísticas y comunicativas, viendo la lengua como algo que va más allá que el simple estudio de su sistema formal y convirtiéndola en una herramienta que se usa según convenciones sociales para lograr propósitos comunicativos diversos.

En resumen, en el contexto específico de Colombia, aún constituye un reto significativo lograr la eficiencia exigida y deseada en la enseñanza del inglés. En cuanto a desempeño comunicativo se refiere, esta metodología en particular aporta al campo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera una visión distinta a lo que se ha venido desarrollando en el país, con su propuesta de ambientes de aprendizaje centrados en las necesidades e intereses de los estudiantes, los materiales y desempeños auténticos enfocados en la comprensión y la producción comunicativas, un aprendizaje a través del descubrimiento basado en conocimientos previos tanto para estudiantes como para tutores y tutoras y la oportunidad de tomar sus propias



decisiones de aprendizaje y de trabajo con los estudiantes, asumiendo responsabilidades y buscando la autonomía.

Durante el desarrollo de la investigación fue complicado tomar datos en los cursos con DACs por su corta duración y las dificultades administrativas que han atravesado en la Universidad Nacional para poder ser implementados. Sería muy interesante ver el desarrollo de los desempeños auténticos comunicativos en entornos educativos más diversos por un tiempo mayor a los 6 meses o al año en especial en instituciones educativas apartadas y abandonadas por el estado, donde es urgente ayudar a los jóvenes, niños y niñas a expresarse en la lengua extranjera y a desarrollar un pensamiento lógico y crítico en un mundo interconectado y abierto como es el nuestro. Los aportes que puede brindar esta metodología al campo de la enseñanza de inglés son enormes; uno de ellos es la conexión con el mundo, al dotar a los maestros de herramientas pedagógicas y permitiendo a los/as alumnos/as adquirir conocimientos y competencias que los acercan a contextos posibles a los que podrían enfrentarse en la vida real. Esto se debe a que toda la información recogida sobre esta metodología y sus efectos indica que puede variar al aplicarse en contextos específicos, tanto en los logros comunicativos que persiga como en los materiales que utilice, reduciendo de este modo la visión homogeneizadora de las oportunidades de aprender que tienen los métodos tradicionales.

El tradicionalismo en la enseñanza de inglés es predominante en el caso puntual de las instituciones educativas públicas de básica primaria y secundaria, debido a la facilidad que ofrece para la planeación, ejecución de la clase y evidencia inmediata de resultados, poco relacionados con las posibilidades de comunicación para los estudiantes. Encontrar un método que rompa con esos esquemas y además le permita al/la docente y a los estudiantes mejorar sus habilidades comunicativas y descubrir factores interesantes de las diversas culturas angloparlantes es muy difícil de lograr, y mucho más si los contextos donde se encuentran dichas instituciones están apartados de las grandes ciudades donde es más probable la interacción y el acercamiento natural con otras comunidades y sus costumbres.

Es decir, aunque la comunidad académica de estos lugares apartados tiene mediano acceso a las nuevas tecnologías y a la Internet, ese acceso no es aprovechado y esa es una de las



razones por las que no se promueve la motivación en los aprendices en la lengua extranjera. Al tener la experiencia de trabajar y observar los diferentes espacios académicos en los que se emplearon los desempeños auténticos comunicativos, pude reflexionar sobre la necesidad de implementar más estrategias metodológicas como éstas, aunque no tuve la posibilidad de entrevistar a la gran variedad de estudiantes que hicieron parte de los cursos intensivos con el método en la Universidad Nacional. Esto me hubiese dado la oportunidad de profundizar e identificar si los aprendizajes manifestados por los/las tutores/as en la investigación eran percibidos de la misma manera por la mayoría de sus aprendices. Otra limitación que tuve fue las pocas observaciones de clase que realicé por motivos previamente mencionados, lo que posiblemente habría aportado más información interesante a mi investigación.

Si se abriera la posibilidad de ampliar mi investigación con el uso de los desempeños auténticos, me gustaría enfocarme en las características de los materiales que son seleccionados por los tutores y tutoras más expertos, para identificar qué es lo prioritario a nivel de contenidos y temáticas para ellos y además verlos en acción tomando decisiones pedagógicas. Esto me permitiría determinar y caracterizar cómo los desempeños auténticos comunicativos conectan el conocimiento consciente de las reglas gramaticales y sus estructuras a través de la instrucción para desarrollar habilidades de uso de la lengua de manera inconsciente y espontánea, produciendo actos comunicativos significativos y lograr el desarrollo de estrategias de comunicación en la lengua extranjera. También se podría profundizar en las actividades que se realizan para evaluar las estrategias trabajadas durante las clases y aprender de las reflexiones de los tutores y tutoras sobre su quehacer pedagógico. Según los testimonios de los tutores participantes en mi investigación, los desempeños auténticos comunicativos están en constante construcción, reflexión y evolución en quienes los desarrollan, y le han aportado tanto a ellos/ellas como a sus estudiantes herramientas de interacción, trabajo cooperativo, reflexivo y propositivo necesario para aprender mucho más que una lengua extranjera.

Aprendo de mi estudio que es posible mejorar nuestras prácticas pedagógicas si reflexionamos y establecemos un espacio de diálogo con nuestros y nuestras estudiantes en el que se rompa la barrera de posesión unilateral del conocimiento, con participación crítica y en donde el profesorado sea consciente de que mientras enseña también aprende. Es decir que



durante el proceso de preparación de materiales, ensayando y aprendiendo del error, valorando los conocimientos de los aprendices y por medio de la reflexión profunda y consciente de todo el proceso de enseñanza, también yo puedo aprender y crear innovaciones en lo que hago. Pero para llegar a ser los/as docentes intelectuales-transformadores que el país necesita, es urgente el cambio del modelo pedagógico que se ha venido trabajando; desde el currículo hasta la preparación para las clases como en la evaluación de todo el proceso, es necesario un modelo que provea esos espacios de reflexión e interacción con los aprendices y con los colegas. Estos últimos deben estar dispuestos/as a rebatir, repensar y modificar sus actividades pedagógicas, lo cual constituye el mayor reto para que aquello que se cree que sea nuevo y diferente, como es el caso de un método como el de los desempeños auténticos, tenga el éxito que se desea.



Anexo de Instrumentos

Anexo A: Preguntas de las entrevistas a tutores/as y a la creadora del método

Preguntas de la entrevista a los tutores- expertos:

- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando con el método de desempeños auténticos?
- ¿Cómo describiría usted el método de desempeños auténticos para enseñar inglés?
- ¿Qué características debe tener un tutor que trabaja con el método de desempeños auténticos?
- ¿Cómo es el proceso de entrenamiento para trabajar con el método de desempeños auténticos comunicativos?
- ¿Ha tenido alguna experiencia trabajando o estudiando con otros métodos de enseñanza de inglés? ¿Cómo fue esa experiencia?
- ¿En su experiencia trabajando con el método de desempeños auténticos encuentra usted diferencias con métodos tradicionales? ¿Cuáles?
- ¿Qué aprendizajes ha logrado identificar con la aplicación del método en usted y en sus estudiantes? ¿Es posible lograrlos con otro método?
- ¿Qué aprendizajes piensa que le han faltado al aplicar el método, a usted y a sus estudiantes? ¿Por qué? ¿Es posible lograrlos con otro método?

Segunda entrevista con los tutores-expertos.

- ¿Cómo ha sido su formación para la enseñanza de inglés?
- Describa de forma detallada su contacto con otras formas de aprender y enseñar inglés, como profesor o como estudiante?
- ¿Cómo se enseñaba y aprendía en esas formas? (preguntar específicamente sobre uso del español, uso de diccionarios, rol del profesor, tipos de materiales y ejercicios, manejo de la gramática, evaluación)
- ¿Cómo estudiante aprendió mucho inglés con las formas de enseñar que vivió? Explique qué aprendió y qué no.
- ¿Qué de lo que no aprendió en sus clases sí aprenden sus estudiantes con el método de DACs? ¿En qué, específicamente, mejoró su inglés enseñando con este método?



Preguntas de entrevista para la creadora del método de DACs

- ¿Cómo fue su experiencia de enseñanza y aprendizaje del inglés antes de la creación de su método?
- ¿Cuáles son las diferencias entre su método y los métodos tradicionales? (sobre uso del español, uso de diccionarios, rol del profesor, tipos de materiales y ejercicios, manejo de la gramática, evaluación)

Según su amplia experiencia e investigación del DACs :

- ¿Cuáles son las habilidades comunicativas que más se desarrollan en los/as tutores/as que han trabajado con su método?
- ¿Cuáles son las habilidades comunicativas que más se desarrollan en los/as estudiantes que han trabajado con su método?
- ¿Cuáles son las herramientas metodológicas necesarias para desarrollar el método DACs?
- ¿Por qué las clases con el método de DACs no tiene un enfoque conversacional?
- ¿Cree usted que el inglés usado en las clases por los tutores y estudiantes puede calificarse como espontáneo y auténtico? ¿Por qué?
- ¿Se ven reflejados procesos biculturales o interculturales en método DACs?

Preguntas de entrevista a los estudiantes que están aprendiendo inglés con el método desempeños auténticos comunicativos

- ¿Cómo fue su experiencia en el aprendizaje del inglés antes de llegar a este curso?
- ¿Cree que este curso ha sido diferente a otros que ha tomado? ¿Qué diferencias ve?
- ¿Cómo funciona este curso?
- ¿Cómo le ha parecido este curso? ¿Por qué?
- ¿Cree que ha aprendido inglés en este curso? ¿Qué ha aprendido? ¿Cómo sabe que ha aprendido?
- ¿Ha aprendido algo más que inglés? ¿Qué? ¿Por qué ha aprendido eso?
- ¿Qué aprendizajes no logró con los desempeños auténticos?
- ¿Qué le hizo falta aprender en este curso?



Anexo B: Muestra de las transcripciones de las entrevistas a los tutores/as y a la creadora del método

Entrevista a la creadora del método de DACs

FECHA: 20 de septiembre de 2018

E: ¿Cómo fue su experiencia de enseñanza y aprendizaje del inglés antes de la creación de su método?

Z: Antes de la creación de mi método había desistido hacía mucho tiempo de enseñar inglés, porque esta disciplina me parecía superficial y falta de interés para los aprendices y, desde luego, para mí. Sin embargo nunca había dejado de enseñar lengua, porque la lengua está en todas partes y es el instrumento principal de todo lo que hacemos; pero me satisfacía más enseñar lengua nativa, el español, como instrumento académico. La creación de mi método de inglés fue el descubrimiento de que valía la pena enseñar inglés de nuevo si servía como instrumento que valiera la pena... y para mí valía mucho la pena la lengua como instrumento de pensamiento y construcción de conocimiento en el contexto académico.

E: ¿Cuáles considera que son las diferencias entre su método y los métodos tradicionales? (uso del español, uso de diccionarios, rol del profesor, tipos de materiales y ejercicios, manejo de la gramática, evaluación)

Z: La diferencia principal es la que expreso en la primera respuesta: en mi método el inglés se aprende como instrumento de construcción de conocimiento académico y general; sirve para algo que vale la pena, y se aprende haciendo un ejercicio real y exigente: tratando de verdad de comunicarse. No se aprende jugando ni en actividades triviales; se aprende acercándose de verdad al conocimiento, a lo que otras personas piensan y a la comprensión que otros pueden tener de lo que yo pienso. Y claro, ese nuevo instrumento lo va construyendo el que aprende con base en lo que ya sabe, tanto del mundo como de la lengua que ya maneja: la primera. Esto lo hace diferente de todo otro intento de aprender una lengua.

E: Según su amplia experiencia e investigación del método de DACs, ¿cuáles son los aprendizajes que ha identificado en los/as tutores/as que han trabajado con su método?

Z: Primero que todo una mejora de la comprensión de cómo funciona la lengua y un aumento del repertorio de la lengua inglesa misma; luego, una ampliación grande del conocimiento del mundo, dado que comienzan de verdad a utilizar el inglés para acercarse al conocimiento; y



desde luego un aprendizaje grande sobre cómo se adquiere la lengua y cómo se aprende en general, y sobre cómo ayudar a otros a adquirirla, que es la parte del aprendizaje pedagógico.

E: ¿Cuáles son los aprendizajes que ha identificado en los/as estudiantes que han trabajado con su método?

Z: Aprenden inglés y aprenden español; y desde luego también amplían su conocimiento del mundo, que es una de las principales cosas para las que sirve la lengua.

E: ¿Por qué las clases con el método de DACs no tiene un enfoque conversacional?

Z: Sí lo tiene; se usa el inglés para hablar todo el tiempo de lo que se está aprendiendo en los materiales y de la lengua misma. Lo que yo no quiero en términos de conversación es que se hable sobre cosas que necesitan de conocimientos avanzados de la lengua, porque eso es lo que pasa en las “clases de conversación” y resulta en que los aprendices creen que están hablando inglés pero producen una “jeringonza” incomprensible para alguien que no hable... ¡español!, porque es “español con palabras inglesas”. Yo sé que eso o le ayuda a nadie a aprender de verdad inglés. Nunca hemos dado mi curso a nivel avanzado, cuando ya la gente tiene suficiente inglés para de verdad conversar inteligiblemente. Esa experiencia de llegar hasta allá nos falta.

E: ¿Cree usted que el inglés usado en las clases por los tutores y estudiantes puede calificarse como espontáneo y auténtico? ¿Por qué?

Z: El de los tutores sí; están genuinamente usando su conocimiento de la lengua inglesa para comunicarse con unas personas que entienden el inglés de manera principiante. El de los estudiantes no, porque no hemos trabajado nunca con estudiantes que tengan suficiente manejo del inglés para que puedan usarlo espontánea y auténticamente; no hemos llegado nunca a que nos dejen seguir un proceso hasta que la lengua se vuelva espontánea. Para eso se necesita mucho tiempo de trabajo de un aprendiz. Nosotros hemos manejado los pasos iniciales del aprendizaje de la lengua con este método; y el avance que se logra es grande porque los estudiantes están haciendo el esfuerzo auténtico de comunicarse con una herramienta muy incompleta aún, pero el esfuerzo de comunicación es auténtico.

E: Sobre el enfoque conversacional y el uso del lenguaje espontáneo, tal vez lo que quería preguntar era por qué no se daba un espacio pequeño a discutir sobre la situación comunicativa que se estaba presentando en el material, y así producir algo de lenguaje espontáneo en los/as estudiantes; pero comprendo que la respuesta es que los cursos que se han impartido con el método ha sido con niveles más básicos y eso dificulta ese tipo de interacción con los/as estudiantes.



Z: Amplío esto diciéndote que para incluir producción oral espontánea en el curso habría que hacerlo de una manera auténtica, no hablando solamente con tutores que hablan español. Hablar con ellos y entre los compañeros en inglés no es auténtico; es un ejercicio en el que se trata de usar el lenguaje que contiene el material mismo para poder producir inglés correcto y efectivo. Para hacer de manera auténtica tendríamos que remontarnos a las primeras versiones del curso, cuando lo dictábamos para Lenguas; ahí la estación de role plays incluyó actividades auténticas de hacer compras de pasajes y paquetes turísticos y reservas de hotel por medio de llamadas a USA y teníamos tutores extranjeros con los que era auténtico para los estudiantes hablar inglés, de modo que se daba esta actividad y los tutores extranjeros eran libres de planear interacciones auténticas con ellos. Para el curso general para la universidad ya produje una propuesta que incluye una estación de conversación con un tutor extranjero, usando profesionales traídos con un programa de la Fulbright. De otra manera, en cursos más avanzados, tendríamos que buscar interacción auténtica con hablantes de inglés por internet, por ejemplo.

E: Con respecto a las diferencias: Cuando afirma que: "se aprende haciendo un ejercicio real y exigente: tratando de verdad de comunicarse" ¿Qué papel juega la gramática en ese ejercicio?

Z: Los tutores apoyan a los estudiantes en la comunicación de diversas maneras, que básicamente se refieren a hacerles ver lo que pueden entender y cómo pueden usar lo que pueden entender para entender lo que no es tan claro. Esto se logra mostrándoles cómo funciona el lenguaje a partir de lo que entienden, para poder entender lo demás. Es un uso real de la gramática basado en el significado y no en la gramática como explicación de estructuras sin sentido. Aquí el estudio de cómo funciona la lengua sirve para entender de verdad.

E: Con respecto a los aprendizajes de los estudiantes: Cuando indica que “los/as estudiantes aprenden español e inglés con su método” ¿Qué aprenden específicamente?

Z: Cómo funciona el lenguaje. Muy a menudo entender cómo funciona el inglés se hace comparándolo con cómo funciona el español, para aprender por contraste o por similitud. Y lo que se aprende con base en el sentido, pasa a aumentar paulatinamente el repertorio de lenguaje inglés de los estudiantes.

E: Una metodología como la suya, donde los estudiantes tiene la posibilidad de trabajar con material auténtico y desempeños auténticos del lenguaje, además con apoyo de entornos digitales, podría constituirse un espacio idóneo para el aprendizaje auto dirigido y la construcción (como lo indicó en su respuesta) del conocimiento del mundo: ¿Se posibilita la autonomía en el aula y más allá de ella con los DAC's?, ¿cómo?



Z: No hay autonomía en el aula, porque en el aula se aprende con apoyo de tutores; pero el trabajo con los tutores está pensado para demostrarle al estudiante que él puede enfrentarse a materiales auténticos desde el comienzo, porque hay mucho que puede entender, aunque crea que no. Como en media hora que dura cada estación normalmente no se agota el trabajo posible con un material y dado que los estudiantes no tienen tareas pero sí acceso a los materiales siempre desde el drive del curso, se espera (y sabemos que ocurre con muchos estudiantes) que ellos queden "picados" para buscar los materiales por su cuenta y terminar de tratar de entenderlos por su cuenta. Es por el trabajo que hacen con los tutores y por esta oportunidad permanente de usar de nuevo el material, que muchos entienden que pueden trabajar por su cuenta y realmente lo hacen.

Primera entrevista a tutores/as

FECHA: Viernes 8 de septiembre del 2017

Entrevistadora: Buenos días, muchas gracias por tu colaboración, entonces iniciemos con nuestra entrevista con la primera pregunta: ¿cómo describiría usted el método de desempeños auténticos para la enseñanza del inglés?

Tutor 1: Bueno básicamente tiene como varios rasgos como definitorios; el primero es que es centrado en el estudiante, digamos en clase él, quien lleva el paso, quien lleva el ritmo es el estudiante, lo que nosotros hacemos como tutores básicamente es estudiar a fondo el material; un material que además es (por eso son desempeños auténticos) un material auténtico, que no está diseñado para enseñar lengua sino que es producido por hablantes nativos para otros hablantes nativos. Básicamente, como está centrado en el estudiante lo que nosotros hacemos como tutores es analizar ese material y ayudarles a los estudiantes a enfrentarse a él a partir de algunas preguntas o instrucciones que los hacen centrarse en ciertas partes específicas de ese material; nosotros cómo elegimos esas partes específicas, pues básicamente en unidades chiquitas de lengua que son interesantes para aprender y que son muy básicas, o sea que son como esenciales por así decirlo, no digamos que hay unas unidades más importantes que otras pero si son como paradigmas que les ayudan a ellos como a después tomar ese conocimiento y encontrarlo en otras unidades de lengua.

Cómo más describiría el método, pues básicamente es algo que es muy exigente tanto para el estudiante como para el tutor, porque el estudiante en clase está enfrentando a unidades, ese es el punto, a un texto que no está simplificado o diseñado para que aprenda ciertas cosas, entonces eso le requiere bastante esfuerzo para el estudiante y además el tutor; identificar esas partes todas



esas unidades también es un poco, ese es nuestro trabajo intensivo básicamente. Si necesitas unas palabras cortas como para describirlo también, podría decir que es un proceso, un método centrado en el estudiante, y que se basa en un análisis profundo de lengua por parte del tutor.

E: Bueno tú hablabas del material auténtico que se utiliza que no está diseñado para la enseñanza del inglés, ¿y en donde se aplica el desempeño ahí?, ¿por qué el desempeño es auténtico?

T1: Básicamente, el desempeño auténtico está en que el estudiante está centrándose en entender el material tal como lo haría en su lengua nativa, a partir de ese intentar entender lo que el material nos dice; por ejemplo una noticia, pues que hay que entender, hay que entender qué pasó, cuál fue el suceso y cuáles fueron las circunstancias que lo rodean, quién, cuándo, cómo, si es, pues en algunas noticias qué antecedentes tiene eso, después que repercusiones tiene el evento. Entonces, básicamente se hace un trabajo igual al que se hace en la lengua nativa con el texto, eso es lo que hacen los chicos, están intentando entender el material, y a partir de ese entender el material es que se logra el aprendizaje de lengua, básicamente. Ahí es la parte en la que los desempeños auténticos, estamos hablando de desempeño auténtico que es primero entender un material, qué es lo que está sucediendo y a partir de eso después si vamos a un análisis de lengua de unidades más chiquitas.

E: ¿Ahí es donde me imagino que es donde se trabaja la parte gramatical?

T1: Exactamente, la pregunta entonces es, los guiamos, bueno está diciendo esto, y se entendió que este es el evento que sucedió en un lugar y tiempo determinados; entonces vamos a ver cómo se expresa a partir de la lengua ese tipo de situaciones, cómo se expresa una noticia, en una oracioncita; porque siempre (lo que no nos damos cuenta) son muchas veces es que esos textos tiene unas estructuras muy rígidas, no digamos rígidas, pero muy constantes, muy estables, lo que nos hace pensar que no es que obviamente las palabras siempre van a ser distintas porque las circunstancias son distintas, pero básicamente sí, entonces vamos a ver por qué está diciendo de tal y otra manera; por qué se está usando el presente simple digamos, pero no les decimos así, “por qué se está usando este verbo de esta manera,” “qué características tiene ese verbo,” entonces los estudiantes: “-a bueno tiene una “s” al final, pero ¿por qué la tiene?” “-bueno es que el sujeto es un sujeto que es singular” precisamente cuando se entendió la gran idea bajamos un poquito a la parte gramatical ahí es cuando ya...

E: ¿En todas las estaciones, en todas las sesiones siempre se trabaja?

T1: El ideal es ese, el ideal es ese de trabajar siempre por qué se está diciendo en términos de lengua, o sea que si esto siempre se está presentando de esta manera, digamos, pues entonces siempre se usa para características atemporales por ejemplo: características de alguien, también



para hechos, que suceden digamos siempre de la misma manera, relacionamos obviamente, primero vamos a digamos, porque ese es el punto, no hay que separar la forma de la función, que eso uno de los grandes errores de los métodos tradicionales como que nos separan forma y función, ¡no, forma y función son una sola cosa! entonces si esto se está usando acá es porque va ligado directamente con la forma gramatical y con la función que tienen.

E: Bueno ¿cómo es la organización de los estudiantes?, ya en cuestión estructural o logística, exactamente.

T1: El ideal es que tenemos varias estaciones, en el curso, tenemos una estación de televisión, una estación de radio donde escuchamos *podcasts*, una estación de “how to”, tenemos también videos que se relacionan con procesos; recetas por ejemplo, también experimentos, también tenemos una estación de escritura y de lectura que están muy conectadas; porque básicamente leemos textos en la estación de lectura, que vamos a después ese mismo texto escribir en la estación de escritura, también tenemos... pues eso también ha dependido mucho del tamaño del curso y de la cantidad de tutores que tengamos, pero esas son las estaciones básicas, más una estación de “role plays” en las que a veces... ésta es la estación en la que trabajamos, tratamos de trabajar la producción oral; porque es en la que se hace como, nos revisamos materiales por ejemplo de cómo dar indicaciones para llegar a cierto punto, revisamos materiales ahí, videos también, o lecturas y después la idea es que los chicos tomen esas expresiones y las usen, entonces es una estación un poquito más de producción.

En otras oportunidades hemos tenido estaciones de TLC “Travel, Living and Culture” que era un poco parecido al trabajo que se hacía en T.V solo que el tema estaba un poquito más restringido a precisamente temas de viaje, de cultura, y de vida en los países de habla inglesa. Qué otras estaciones hemos tenido... en una época tuvimos separada una estación de “cooking”, la llamábamos “cooking” pero nos dimos cuenta que; por eso la llamamos “how to” ahora porque le integramos otros procesos, la idea era no sólo quedarnos como en recetas todo un semestre, entonces quisimos como darle un poquito de variedad y por eso nos pareció importante como, bueno estos no son los únicos procesos que se expresan en inglés, revisemos otra cosa, qué más puede haber, hay tutoriales por ejemplo, eso es muy común eso se encuentran en *YouTube*, tutoriales cómo hacer una cosa y no tiene que ser comida siempre, entonces se llegó como a “how to” para dales un poquito de variedad.

Entonces, la idea es que en estas estaciones, digamos tenemos un grupo de 60 o 50 estudiantes, la idea es que cómo los vamos a organizar, al principio del semestre hacemos un examen de clasificación. Ese examen de clasificación ha cambiado mucho a lo largo del tiempo porque en ocasiones bueno, al principio cuando yo empecé a trabajar con este método era solamente un examen de escritura y una conversación chiquita entre dos estudiantes. Les pedimos un párrafo hablando sobre su experiencia aprendiendo inglés; a partir de eso tomamos nociones de qué



entienden por párrafo, que entienden ellos por oración, esa es la parte que menos ha cambiado del examen. Hay otra parte que es la parte de la entrevista que ha sido prácticamente como hacer una presentación, como: ¿cuál es su nombre?, ¿qué estudias en la universidad?, ¿dónde vives?... El semestre pasado en un curso que tuvimos trabajamos la clasificación de los grupos; se supone que lo que busca dentro del grupo pequeño, digamos que si tenemos 50 que queden grupos como de 9, de 8 personas, haya como un nivel muy parecido entre ellos para que durante las clases, como que cuando estén enfrentándose a los materiales los chicos puedan, o sea no se estén robando la palabra básicamente, que no sea una persona contestando todo el tiempo, si tenemos niveles más parecidos.

Básicamente, el criterio que nosotros más necesitamos es la percepción; que tanto ellos van a entender en sus estaciones de un material. Esa es la parte más homogénea que necesitamos porque a fin de cuentas en la parte cuando ellos escriben sus textos solos, ellos no los escriben por grupos, entonces la parte de escritura y habla no es tan importante, diseñamos un examen basado en una receta en la que ellos tenían que identificar los pasos, ordenar los pasos y decir cuál era la receta también.

Entonces cuando nosotros los tutores formamos esos grupos, revisamos, tratamos de juntarlos de acuerdo a esos criterios de que queden lo más parejo posible, se forma los grupos, y en estas estaciones que mencioné antes tenemos, al mismo tiempo, todo el curso está trabajando en una estación, cada grupo de 8 personas, 9 personas con un tutor. La idea es que por ejemplo en una clase de dos horas, hace tiempo, cuando teníamos muchos tutores, teníamos como 8 tutores, se trabajaban estaciones de media hora, entonces se hacía un trabajo de media hora con el grupo, con el material, a la media hora teníamos un horario de rotación en el que este grupo, digamos que está en T.V. pasa a radio y el grupo que está en radio pasa a T.V y el grupo que está en “writing” pasa a “reading” y en “reading” a “writing” y así...

Cuando menciono la clase de 2 horas y eso es algo muy importante del método las clases de son horas, no son una vez a la semana o dos veces a la semana estamos hablando de mínimo 8 horas a la semana, porque cuando uno está aprendiendo una segunda lengua, así como cuando [el estudiante] aprendió su primera [lengua] el contacto era continuo de hecho eso es muy poco. Si las circunstancias del mundo dieran para que uno pudiera tomar una clase o dar una clase con más tiempo, no sé 12 horas a la semana, pues eso sería fantástico porque ese el nivel de contacto que necesita alguien con una lengua para poder aprenderla bien, estamos hablando de contacto diario y sustancial, es algo muy importante para el curso que no sea como bueno dos días a la semana y adiós... ya cuando vuelven la otra semana no hay nada que hacer ya se les ha olvidado absolutamente todo. Entonces más o menos hemos tenido cursos en los que hemos podido lograr cuatro días mínimo a la semana horas, entre 8 y 10 de clase directamente presencial, con los chicos, ¿algo más respecto a la logística?



E: Sí ¿por qué estaciones, cuál es el propósito de las estaciones?

T1: ¿Por qué estaciones y por qué no una clase magistral con sólo profesor y 60 chicos? Básicamente una de las cosas es que los chicos puedan trabajar en grupos pequeños, que no tengan que estar intentando robarse la palabra entre ellos porque además. Cuando los chicos de nivel bajito ven que alguien están contestando todo en curso grande, pues ellos se van a sentir mal; no van a intentar aportar porque no solo porque se achanten porque yo no entiendo nada y él está entendiendo todo; sino porque no hay la posibilidad, la persona que siempre entiende todo siempre va a querer contestarlo y uno va a dejar de hacerlo porque otro más va a hacer por uno.

Entonces en los grupos grandes eso sucede todo el tiempo, yo lo he visto mucho tanto como estudiante de inglés, como profesor también lo he visto, he visto que eso sucede todo el tiempo; entonces esa es una de las razones, lograr grupos pequeños lo más homogéneos posible para poder, o sea la idea es que las *estaciones* y *rotaciones* son dos conceptos complementarios, *estación* y *rotación* para primero que todo tener grupos pequeños y segundo que el trabajo se realice con varios tutores para ver varios, o sea como lo digo... una persona se cansa estamos hablando como de límites de concentración, la concentración de alguien sobre todo en estos tiempos que es más difícil que la gente se concentre, por muchas circunstancias no dura mucho, digamos que uno se puede concentrar máximo en clase, no sé, la concentración de uno dura media hora, al tener estaciones y al estar cambiando no solamente de material, sino de tutor, como que uno hace un *click*, uno bueno, estoy cambiando y es algo nuevo y me voy a concentrar ahora en esto. Eso ayuda mucho a bajar ese límite de concentración para que no estemos dos horas con la misma persona, recibiendo clase de esa persona, uno dice bueno, ya estoy en otra cosa y esta cosa es nueva entonces me voy a concentrar ahora en esta estación, y empiezo un nuevo proceso y puedo durar mi concentración va durar un poquito más. Básicamente toda esa organización lo que busca es eso, como que ayudarle al estudiante a estar activo básicamente.

E: ¿Cuál es el papel del tutor?

T: El tutor básicamente analiza el material antes de clase, lo analiza a fondo, cómo lo analizamos, entonces nosotros tenemos un marco teórico de análisis de lengua basado en el análisis del discurso, que revisa distintos niveles de significado; significado nocional, significado proposicional, significado pragmático y significado textual. La idea es que nosotros revisamos esos 4 niveles de análisis por ejemplo: en el nocional vemos unidades pequeñas como qué nos dice esta proposición; o sea esta proposición que significado nos transmite a nosotros, obviamente después de haber hecho el análisis de intentar entender el texto, ahí es cuando bajamos a la lengua, basándonos en esos niveles de significado. El pragmático es el grande, cómo qué propósito tiene el texto, cómo está organizado el texto y esa organización qué nos dice para el propósito, porque si tenemos párrafos pues entonces cada párrafo va a tener un propósito



más chiquito que va a servir al gran propósito del texto. En el análisis textual vemos relaciones como de pronombres, vemos relaciones de conjunciones, como esto está reemplazando esto, o esto se dice es de esta manera pero también se puede decir de otra, es como la cohesión, como esa relación estructural dentro del texto que le da cohesión. En el análisis proposicional vamos precisamente, eso es ya un concepto semántico; pues vamos al contenido ya de las ideas, qué significado tiene esto, siempre usamos el contexto todo el tiempo, porque uno cuando está entendiendo un material y ese es el punto de los materiales auténticos usa todo lo que tiene disponible; si uno está viendo un video, a pesar de que uno crea que el oído es el que va a primar primero porque está tratando de entender lengua, uno va a usar todas las señales disponibles por ejemplo: la imagen, o en los artículos uno usa la foto, uno usa qué fuente es esto; esto de qué periódico es; en qué sección está, toda esa información es importante para entender el material.

Entonces nosotros analizamos todo eso, cada señal que le pueda ayudar al estudiante a entender ese material, les vamos a dirigir la atención allá, es un análisis profundo de todo el material como un todo global de significado y tomamos decisiones pedagógicas, esas decisiones pedagógicas se basan básicamente en este análisis anterior, porque entonces vamos a saber qué preguntas hacerles, qué instrucciones darles, a qué le dirigimos la atención. Entonces lo que el tutor hace muy resumidamente es analizar a fondo el material y preparar unas decisiones pedagógicas para trabajar con el grupo en clase. Estas decisiones pedagógicas se expresan de manera de preguntas o instrucciones que hacemos y esos es lo importante esas preguntas o instrucciones deben ir antes de poner el material porque eso les dirige la atención.

Nosotros tenemos nuestra tutora, y ella tiene como un nombre para ese tipo de... como hace esta distinción: ¿en qué se distingue una pregunta que se hace antes o que se hace después? Básicamente, en que cuando se hace después el estudiante no supo a qué ponerle cuidado, y le botan la pregunta y yo no puedo contestar porque no tenía; no estaba preparado para enfocar mi atención en algo; a estas preguntas que se hacen después ella les llama preguntas de comprensión, básicamente a las preguntas que se hacen antes, pues en español no hemos trabajado bien el nombre porque las trabajamos en la práctica con algo que se llamaba: “Purpose Setting Questions” es como preguntas de propósito, sí básicamente con esas preguntas les damos un propósito de lectura o de escucha a los chicos, enfocamos su atención en algo, y eso no es algo que se hace solo al principio digamos de la primera vez que uno pone el material o la primera vez que uno pone la lectura, porque eso solo nos va a dar una información muy chiquitica.

Entonces tenemos que, cada vez que vamos a poner una sección del material, que nosotros hayamos elegido, que hayamos dicho es importante en términos de lengua y en términos de que esto es importante para entender el material, para cada una de esas seccioncitas chiquiticas, tanto para esa secciones como para el todo la primera vez que vemos el material hay que tener pregunticas o instrucciones chiquitas; para que podamos como segmentar por así decirlo el



material y enfocar la atención de a poquitos e ir entendiendo ese significado global que al principio. Como que al principio los chicos, la primera pregunta que le hacemos es la idea es que cojan esa noción global, con eso cuando vamos viendo las partes chiquitas, bueno esta parte a que sirve de esta noción global, de cuáles, por ejemplo una pregunta clásica que hacemos al principio antes de poner el material es como: “¿cuál es el propósito de este material?, ¿cuál es la intención de este material?, ¿qué nos está enseñando?, ¿qué están haciendo en este material?” Bueno si es un video sobre por ejemplo las leyes de la termodinámica y las máquinas de movimiento perpetuo, entonces bueno “¿cuál es el propósito de este material?” -Los chicos: “bueno de explicar ... las máquinas de movimiento perpetuo”- bueno “¿y en qué se basan?”- “bueno en las leyes de la termodinámica” cuando vamos ahí ya tenemos esa idea grandota, que obviamente no solo, digamos puede que ellos no la hayan entendido en términos de lengua pero por ejemplo la imagen les mostraba bueno acá hay unas rueditas que se mueven sin parar y acá nos muestran unas tabletas con un uno, un dos, un tres y un cuatro de las leyes de la termodinámica, y así... Entonces nosotros hacemos todo eso, todo ese trabajo de análisis previo y para preparar esas decisiones para poder trabajar con ellos en un sentido global, pequeñas unidades de sentido completo que ayudan a construir ese sentido global. Entonces ese es el trabajo del tutor.

E: Bueno ¿cuándo es la estación de radio y están escuchando un *podcast* digamos ahí cuál es la estrategia porque no hay una ayuda visual?

T1: Esa es una de las estaciones más complicadas obviamente, tanto para nosotros como para los estudiantes y no solo para nosotros para analizar y pensar bueno cómo le vamos a ayudar a ellos a enfrentarse a este material sino también incluso para encontrar material de la estación de radio porque necesitamos cosas muy concisas, *podcasts* máximo como de 2 minutos, 2 minutos y medio, 3 minutos y esos materiales no son fáciles de encontrar básicamente porque no se producen con tanta frecuencia como videos cortos si encontramos fácilmente, tutoriales y pedacitos chiquitos de información científica en la red, eso es muy fácil de encontrar.

Por ejemplo, los *podcasts* y eso es algo que siempre está en la estructura de los podcasts, siempre tienen un título, siempre hacen parte de un show, siempre tienen una introducción chiquitica, entonces bueno si vamos bueno puede que pongamos *el podcast* completo y preguntemos cuál es el propósito de este material, pero les podemos pedir bueno “enfóquense en qué hace el show y cómo se llama este show”. Por ejemplo, hay uno que se llama: “science update” a bueno ya nos dijeron acá el campo de, nada más con el título nos dijeron en qué campo de la vida nos estamos ubicando, bueno ciencia, “science update” listo ciencia, después nos dan a veces una pregunta, buscan contestar una pregunta científica en el podcast. Entonces nos enfocamos en partes muy chiquiticas que de hecho son oraciones muy corticas que se pueden entender que la estructura nos va a decir que por ejemplo es una pregunta, porque vamos a tener un verbo auxiliar primero o bueno la estructura de una pregunta en inglés; y una entonación también, entonces bueno



entonces les podemos decir como: bueno, “Focus on the question that you will find at the beginning of the podcast”, “What is the question that they asked?” Entonces bueno ya cogemos palabrita por palabrita, bueno si el propósito del *podcast* es responder esa pregunta, bueno entonces vamos a ir al podcast a ver cómo, cuál es la respuesta, que información usan, cuál es la fuente, quien lo dijo, cuál es la respuesta a la pregunta, al final, como bueno si o no, si es tal cosa o no tal cosa.

Entonces con esto tenemos que hacer un trabajo más fino en términos de lo que uno diría no es parte del texto que es como el título, cómo se llama el programa ¿eso qué nos va a decir? Pues sí nos dice bastante, entonces nos enfocamos en unidades muy chiquititas al principio que son estables de los *podcasts*, para poder avanzar en ese trabajo.

E: ¿Cómo se selecciona el material?, ¿cuál es el proceso para decir este si, este no?, ¿quiénes son los que están involucrados en esa selección?

T1: Generalmente, pues como tenemos un equipo de tutores, hay como la persona de más experiencia le llamamos coordinador. El coordinador se encarga básicamente de seleccionar el material, pues eso depende también... cuando éramos practicantes era un deber de nosotros como tutores de hacer propuestas y análisis de material para la clase, como bueno este material lo poníamos en un tabla en un documento de Drive, para luego hacer una discusión y nosotros básicamente argumentar y mostrar por qué ese material nos parecía bueno para la clase. Buscamos un material que se pueda segmentar básicamente una estructura, que sea fácilmente segmentable; si nosotros como tutores lo podemos hacer; la idea es que los estudiantes también lo puedan hacer basados en nuestras decisiones. Entonces, la idea es que tengan una estructura muy, muy clara eso es lo primero; segundo que obviamente no sean producidos para enseñar, para enseñar lengua, si pueden, obviamente los tutoriales y las recetas están enseñando obviamente a cocinar pero no nos están enseñando lengua por sí mismos, entonces ese es el criterio como de autenticidad.

El criterio de estructura y obviamente pues si estamos con este asunto de la estructura por ejemplo en textos argumentativos, pues necesitamos que tanto la tesis como los argumentos sean claros, y no me refiero a claros explícitos, sino que no sea un texto en el que sean un montón de vueltas y que al final no se diga nada, por ejemplo un texto argumentativo, si está acá la tesis, puede que al tesis no aparezca al principio, pero va a aparecer a mitad después del autor de ese texto dio contexto, bueno bien porque eso es importante para expresar porque si hay diferencias entre distintos textos argumentativos, “chévere bueno, este presentó la tesis al principio este no, ¿pero está en alguna parte?, a bueno sí la tesis si se puede identificar y los argumentos si se pueden identificar,” a eso nos referimos con estructura clara, porque hay textos que de todas maneras por más que aparezcan en revistas y periódicos, los autores no son muy buenos para dar



esa claridad en sus ideas, entonces tanto nos perdemos, lo que hacemos es perder a los estudiantes intentando hacerles entender algo que no es claro.

Entonces si es o sea, la búsqueda de material es bastante intensiva porque tenemos que descartar bastante, bastante material que uno dice “este tiene como partecitas chéveres, pero como un todo es...” (y eso es muy importante siempre hablamos de un todo en este método), “el todo no nos da, no nos da y hay partecitas” ...Como que por ejemplo, me acuerdo de unas recetas en las que la chef empezaba a hablar de un montón de cosas que no estaban relacionadas con la receta, era buena en sí misma; pero se alargaba diciendo, hablando de su vida personal, pero la receta está clara pero para la clase, para nosotros estar saltando y los chicos sintiendo como bueno eso de qué me está hablando; no entiendo eso para qué, precisamente. Si es una receta bueno que se enfoque en preparar su receta, si nos da consejitos, bueno chévere, pero la idea es que la estructura sea clara y los chicos la puedan seguir, no digo con facilidad pero si al menos esa estructura les ayude más, aún más a entender que a confundir.

E: ¿Por qué los coordinadores tutores son los que deciden que material y no los tutores?

T: Básicamente porque los coordinadores siempre son las personas que tiene más experiencia con el método; si ese es el criterio, que hemos tenido. Hemos pasado por ejemplo, por procesos de práctica docente en los que hemos tenido que hacer análisis de material, el análisis de material es básicamente eso hacer una propuesta de material que tenemos que argumentar tanto por la fiabilidad de la fuente, como por el contenido lingüístico, como por la claridad de la estructura y las decisiones pedagógicas que se pueden hacer a partir de ello. Hay estudiantes por ejemplo que han trabajado con nosotros y que han pasado por un entrenamiento de lo cual hablaremos después, pero que no han pasado por ejemplo por ese proceso de selección intensivo de material.

E: Bueno sigamos con la segunda pregunta que es las características que debe tener un tutor que trabaja con el método de desempeños auténticos, ¿cuáles son esas características?

T1: Flexibilidad, [y con] flexibilidad no me refiero a términos de laboralmente, como se entiende la flexibilidad de tiempo; sino flexibilidad para trabajar en clase, porque muchas veces uno lleva decisiones unas decisiones pedagógicas preparadas y los estudiantes se las desarman completamente porque uno les dió una pregunta chiquita digamos al principio para guiarlos y ellos contestan no solo esa pregunta sino un montón de cosas que también entendieron, y uno dice bueno y ahora ¿qué hago? ...eso pasa sobre todo al principio cuando uno está empezando, porque cuando uno ya ha tenido más experiencia pues bueno lleva como esas, si me contesta, hay que pensar siempre si me contestan esto de una vez qué voy a preguntar, entonces bueno, si está diciendo esto y nos dijo eso, por qué lo está diciendo o por qué de esta manera y ahí bajamos por ejemplo de una a la parte de lengua.



Entonces hay que ser muy flexible, muy perceptivo no sólo con el material sino con el trabajo que en la clase los estudiantes hacen y hay que tener en cuenta que ellos en algún momento pueden llegar a guiarle a uno el trabajo porque lo mismo. Si entendieron ya esta parte, y yo pensaba hacer un trabajo un poquito más largo con eso, ¿bueno a dónde paso? Bueno hay más material para trabajar, entonces esa flexibilidad, ¡uno no prepara una clase! uno prepara precisamente [el material] y como hay un conocimiento profundo del material que se va a trabajar se va a poder trabajar con ese de muchas maneras.

E: ¿Hay que hacer unas predicciones de que podría preguntar el estudiante sobre el material?

T: No tanto que puede preguntar, sino al tener un análisis profundo del material, sabes qué bueno si entienden esto y esto lo entienden también de una vez, podemos bajar a por qué lo dice así, o por qué lo dice, cuál es el propósito de esta partecita que usted acabó de coger y bueno y vamos porqué está usando esa conjugación, por qué lo dice de esta manera, por qué esa proposición, vamos a la parte ya de lengua directamente, digamos ese análisis nos va a ayudar a eso.

Entonces sí tenemos que tener como ese material, como bien entendido para saber, para tener como un mundo de posibilidades de cómo trabajarlo; tanto porque puede que nos pase lo contrario, puede que ni siquiera los estudiantes nos, con un grupo bajito nos entiendan ni una “jota” o sea, qué vamos a hacer en ese momento, ¿vamos a ponernos a repetirlo una y otra vez y otra vez? Porque eso generalmente pues, eso no, nosotros no tenemos que poner todo el material a principio, si es un material de tres minutos no tenemos que hacerles la pregunta y que vean los tres minutos eso depende, eso va a depender de la estructura del material, si repiten y repiten una y otra vez y/o el propósito se repite bueno, chévere; pero si está en una parte mi chiquitica que vamos a hacer ¿vamos a repetirles esa parte chiquitica una y otra vez? si esta parte está muy complicada pero lo dicen de otra manera en otra parte del *podcast*, así sea no sé casi a final o dos minutos ya a la mitad, pues bueno vamos a esa parte.

Hay que buscar flexibilidad porque, y eso es algo muy común en la lengua, las cosas se repiten, se dicen de una o de otra manera, entonces hay que ver si lo que está al principio no se pudo, vamos a la que está después que de pronto esta sí la pueden coger más fácil, o les puede ayudar a entender mejor, o sea responder la pregunta que nosotros les hicimos, básicamente esa flexibilidad a eso nos referimos con eso.

E: Digamos bueno ya tomaste la estrategia del principio del final de las diferentes formas en donde está el propósito en el texto, pero el estudiante sigue sin entender, ya digamos definitivamente pues tú te das cuenta de que ya hay una sensación como de frustración, eso pasaba en los grupos iniciales o pues en la experiencia que yo tuve ¿qué haces ahí en ese caso? ¿tienes que darle un poco más de vocabulario o qué?



T1: Enfocarnos, pues nos enfocamos por ejemplo en todas las otras señales externas que tengamos, por ejemplo lo visual, así sea eso, entonces bueno porque eso es algo muy común porque los chicos está poniendo cuidado es con el oído, muchas veces pues no están entendiendo, no están haciendo lo que uno haría en la vida real que sería ver el video y estar escuchando al mismo tiempo, eso es una señal doble de que uno está decodificando y entendiendo al mismo tiempo es algo simultáneo, por ejemplo centremos su atención en ese tipo de cosas, bueno miremos acá la pantalla qué es lo que está haciendo entonces ellos empiezan, “bueno está haciendo...” muchas veces hacen cosas con las manos o “bueno yo sé decir eso pero en español,” y es el punto bueno ya entendieron, muchas veces ya eso pasa también, bueno ya entendí qué está pasando pero no sé cómo decirlo en inglés entonces cuando dicen eso, entonces “a bueno ¿qué es lo que está pasando?” ese es el punto como estamos en grupos pequeños, estamos hablando de aprendizajes de lengua extranjera y estamos hablando de “bilingüismo” por así decirlo pues bueno; el español también puede aparecer en ciertos momentos, entonces bueno, si es eso, “¿cómo se dice en inglés porque esa es la idea?, tú ya sabes que está pasando,” “vamos a ver como se dice en inglés,” entonces vamos al pedacito chiquito de esa idea que están diciendo, “no es que le está echando, están revolviendo los huevos,” si eso se ve en la imagen, “¿cómo decimos eso en inglés?” Y ponemos precisamente ese fragmentico de idea completa, porque obviamente estamos buscando, porque no vamos a poner palabritas, como a poner un segundo del podcast, siempre trabajamos ideas completas, oraciones completas...Y es ahí cuando hacemos un trabajo intensivo por así decirlo de percepción, de fonética que empiecen a tratar de diferenciar una, de fonética y fonología es eso básicamente, aunque eso no se los decimos a ellos, eso es algo que está en nuestro análisis, para que traten de identificar, bueno esta palabra termina acá y acá empieza la otra.

La idea no es que les demos, nosotros no les vamos a dar vocabulario, porque ahí estaríamos pasando el proceso al conocimiento del tutor y no, la idea es que tratemos de usar todos los conocimientos y todos el esfuerzo que pueda hacer el chico y por eso es un método tan exigente que a veces como que se quedan con cara de no puedo responder pero bueno, para los chicos es algo muy demandante pero es lo que hace uno en la vida real para entender las cosas, tanto en su primera lengua como en su segunda lengua.

E: ¿Y qué otras características tiene los (tutores), a parte de la flexibilidad, de ser muy perceptivos? ¿cuáles son otras características que debería tener un tutor?

T1: Hay que ser muy juicioso con el análisis del material, uno no puede dar por sentado por así decirlo, no dirían perseverancia pero creo que es si es el no dar por sentado nunca un material o un análisis de lengua, eso es lo bueno del trabajo en equipo, puede que uno diga si yo puedo conseguirme una clase particular con 8 personas y les voy a hacer una organización de materiales y vamos a trabajar solo con nuestro grupo. Ese asunto como de siempre tener un equipo de tutores en el que uno le pueda decir bueno, “no entiendo esta parte, o entiendo esta parte pero no



sé para propósito funciona,” entonces eso es una mezcla como de primero que todo hay que hacer un análisis juicioso y segundo hay que tener una noción de trabajo en equipo muy, muy importante. Yo todavía y eso es algo que no pasa por más que hayamos pasado años trabajando con el método es el momento en el que todavía trabajamos con la profesora porque sentimos que sí hay algo acá pero no sabemos qué está pasando en términos de lengua, qué está pasando en términos de estructura, también entre nosotros, el grupo de tutores siempre estamos conectados ya sea por correo o por servicios de mensajería, whatsapp, y la idea es que nos hacemos preguntas de bueno entiendo este material, pero no sé cómo presentárselo a los chicos, “qué pregunta podría hacersele al principio, o qué, cómo lo podría trabajar con ellos.”

Primero que todo, no dar por sentado el análisis uno puede tener muchos años de experiencia pero siempre hay que, no digo desconfiar pero siempre hay que no darse por sentado como: ¡ya me sé todo! Y segundo trabajar en equipo todo el tiempo, todo, todo el tiempo. También hay que... aunque eso no lo digo saber, porque precisamente no sólo la enseñanza de lengua sino que todo el sistema educativo le dice a uno que el profesor es el que va a hacer todo, entonces puede que llegue y los, eso pasa mucho, que uno llega darles la información a los estudiantes, como no entendieron, uno se desespera y se los da, ya todo, se los bota todo y sigue digamos esa otra parte pero... entonces la idea es aprender a deshacerse de ese tipo de como de esos métodos tradicionales, lo que nos han dicho que el profesor es el que sabe todo y el que le va a decir todo a los estudiantes o que les va a presentar una hojita con unos espacios en blanco, porque eso dicen bueno si trabajamos con materiales de audio porque no es dan media oración o toda la oración y se enfocan en esta palabrita, bueno pero es que uno no entiende las cosas a partir de coger una palabra, uno entiende a partir de coger una idea completa y puede que un chico tenga una hoja con ese tipo de cosas y no se lo diga nunca al profesor pero no entiende ni las palabras que están después como va a entender la palabra que está el espacio en blanco.

Hay que tener una disposición para abandonar ese asunto, por eso nosotros no nos llamamos profesores, por eso nos llamamos tutores porque somos un apoyo; no vamos a darles la clase, no vamos a darles la lección de inglés; sino que los vamos a apoyar para que ellos entiendan ese material. Entonces sí, aprender a darle como el centro y que el esfuerzo de la clase esté, quien esté trabajando y esté hablando del material y diciendo qué es lo que está pasando acá sea el estudiante. Que uno sirva como una confirmación, como sí bueno no es eso, puede que sea eso vamos a revisar si es eso. Por ejemplo cuando escuchan una palabra, alguien dijo “swim” yo entendí “swing” bueno uno no les va a decir si es “swim” vamos al material otra vez afinemos un poquito el oído qué es lo que escuchamos. Entonces básicamente poder aprender a darle el centro del proceso al estudiante es muy, muy importante y la constancia, la constancia es tanto como para buscar material como para analizarlo, para trabajar de esa manera en clase es muy importante.



E: ¿Cómo es el proceso de entrenamiento para poder trabajar con el método de desempeños auténticos? Ya hablaste pues del marco teórico, ¿qué otro proceso de entrenamiento o seguimiento se le hace al tutor que está iniciando?

T1: Exacto porque el entrenamiento, cuando pensamos en entrenamiento, pensamos en hay una fase previa a empezar a trabajar con los chicos en clase y después de eso bueno como que quedan “entrenados” y después ya listos, quedaron listos, y hágale y todo el semestre trabaje con ellos. No, el entrenamiento ha cambiado mucho porque en la época de la práctica docente era más intensivo más juicioso. Se trabaja una semana antes de sólo entre el grupo de tutores y generalmente la profesora, cuando ella no ha podido estar se trabaja con los coordinadores expertos. Primero pues se les da el marco teórico de análisis del material, y un articulito sobre desempeños auténticos de la propuesta básicamente, del trabajo con desempeños auténticos y hacemos como, se han trabajado dos cosas en la práctica como traigan materiales que ustedes crean que son óptimos para enseñar, para poder usar en clase, que tengan que ver con estos temas, como “cooking” y así... o lecturas, básicamente argumentar después. Lo que hacemos en las sesiones de selección del material, es argumentar por que este material y qué estructuras del material nos sirven, así era el proceso en la práctica.

Ahora, básicamente el entrenamiento que se le hace a los chicos es primero los sentamos como si fueran estudiantes aprendiendo inglés, entonces se trabaja un material o dos materiales con ellos, eso digamos el primer día, y al segundo día les decimos bueno acá tenemos estos materiales, esta lista de materiales, cada uno va a preparar una sesioncita de 15 minutos de trabajo con este material para darle la clase al resto de sus compañeros tutores. Al mismo tiempo que ellos están leyendo el marco teórico esa semana y también está haciendo obviamente preguntas sobre ese marco teórico en clase y cómo este trabajo que estamos viendo este trabajo tan teórico, se está reflejando en esta parte ya práctica. Entonces la primera semana es básicamente revisar material, tratar de analizarlo, hacer las clases dentro del mismo grupo de tutores y recibir la retroalimentación de los coordinadores.

Después todo el semestre, todo el semestre hasta digamos la penúltima semana podría decir yo, porque ya la última es exámenes y esa es la única razón por la que ya no se sigue haciendo; se hace un seguimiento constante, por ejemplo, en la práctica docente la profesora nos estaba todo el tiempo revisando el trabajo en las estaciones, y también teníamos que entregarle análisis de material y reflexiones a lo largo del semestre. Entonces ese análisis del material como te había contado son pasos, argumentar de por qué este material, hacer el análisis de lengua y mostrar las decisiones pedagógicas y a lo largo del semestre durante la clases, durante las estaciones ella nos observaba y hacía cuando obviamente nos veía como resbalando un poco y como haciendo un trabajo que no era óptimo con los chicos, ella entraba, ella entraba a guiarlos mejor y el propósito de nosotros en ese momento era como ¡no entre en pánico, observe!



Cuando ya habíamos un grupo como más experimentados, nosotros trabajamos, pues teníamos 6 por ejemplo el semestre pasado de 7 de la mañana a 8 de la noche; entonces por ejemplo si yo tenía, si yo era el coordinador de 2 a 4 yo observaba los tutores de la clase de 6 a 8 de la noche y hacía un trabajo parecido con ellos, entonces si el trabajo no era para nada óptimo pues nos tocaba tomar la estación casi “entrometernos” porque no se estaba haciendo prácticamente el trabajo que tenía que hacerse con el material. En otras ocasiones veíamos cositas como bueno está haciéndolo bien pero hay cosa que corregir y tomábamos noticas y entre rotación y rotación cuando se acababa la primera rotación de los 40 minutos, mirábamos, hablábamos muy rápidamente de que cositas estaba haciendo bien pero en qué otras tenía como que enfocarse y al final de la clase, como de esas sesiones de observación les damos ya, porque eso es como muy encima y uno puede que no, como bueno ya viene el otro grupo, de pronto no le puse todo el cuidado que necesitaba. Se hace como una mini reunión con el tutor y bueno “vi tal cosa, vi tal otra,” también el semestre pasado optamos también por tomamos una sesión como una estación de ejemplo, como ya llegamos a la primera observamos en la segunda tomamos toda la estación los 40 minutos y en la tercera la volvía a tomar el otro tutor para aplicar cosas que hubiera visto que nosotros hicimos. Entonces básicamente ...

E: ¿Al mismo tutor que estaban observando?

T1: Al mismo tutor que estábamos observando, entonces la primera el tutor, en la segunda nosotros y la tercera el tutor para que viera el trabajo alterno que se podría estar haciendo en la estación porque de pronto el suyo no era muy, muy efectivo. Yo todavía estoy en entrenamiento, el entrenamiento dura toda la vida, porque precisamente llegan estudiantes distintos, cambian los materiales, entonces sí podríamos hablar de un entrenamiento básico que fue del que te hable, trabajar con los tutores pero si hay una filosofía de la profesora si es que es el entrenamiento es “echarse al agua”, trabajar con los estudiantes porque uno trabaja en esa semana con personas que ya saben inglés y puede que uno diga bueno si esas son preguntas efectivas, si estas o podrías llegar a cambiarlas pero uno está con gente que ya sabe inglés entonces es echándose al agua.

E: Bueno, ¿has tenido alguna experiencia trabajando o estudiando con otros métodos de enseñanza del inglés? ¿y cómo fue esa experiencia?

T1: Sobre todo estudiando, porque más que todo ya mi es algo que me hace muy feliz he trabajado más que todo con este método. Pero bueno, en principio yo estudié con lo que podríamos llamar metodologías tradicionales que son las enfocadas en la gramática, digamos en fórmulas, en separar la forma de la función, en bueno todo eso que llamamos método directo, todo esto que llamamos gramática traducción, yo pasé por todos eso a lo largo de mi vida, pues por ejemplo yo estudié en colegio público entonces eso es lo que se hace, trabajo intensivo en el verbo “to be” durante 6 años.



Qué me di cuenta, porque cuando yo entré acá a la universidad yo pensé que yo iba a llegar con un nivel bajo como que tenía mucho que aprender acá de inglés y de hecho si lo tenía mucho que aprender, pero me dí cuenta que yo había estado por fuera de ese sistema tradicional un tiempo y había estado por mi cuenta enfrentándome, (yo no estaba, no sabía que había estado haciendo eso ya después me di cuenta), enfrentándome a materiales como me gustaba ver videos sobre política, a mí me gusta mucho la política, me gusta mucho la reseña cinematográficas y a mí me gustaba leerlas y me gustaba intentar entenderlas, tanto si fueran textos escritos como textos orales. Cuando llegué acá a la universidad me dí cuenta de que tenía un nivel un poco más alto que el de mis estudiantes, pero por qué si yo nunca estudié formalmente inglés a parte del colegio y yo reconocía y sabía que no había sido...

E: ¿El de tus estudiantes o el de tus compañeros?

T1: El de mis compañeros, yo sabía que no había sido muy bueno, cuando llegué aquí el primer semestre, no estuve en institutos, no pase por anda de eso, sólo había tenido el del colegio, pero después yo me dí cuenta que ese trabajo que yo había hecho individual, de tratar de entender materiales, (ahora todo lo llamo materiales) de tratar de entender videos y textos había sido lo que en verdad me había ayudado mucho a despegar. Entonces, si puedo decir que el trabajo que yo he tenido con los métodos tradicionales no me dejó un buen sabor de boca, no me ayudó sino que el trabajo auténtico fue el que en realidad me ayudó, obviamente no estaba guiado, pudo haber sido mucho mejor si hubiera estado guiado pero pues, eso no existía en ninguna parte, ese tipo de trabajo.

E: ¿Por qué te dejó un mal sabor de boca?

T1: Porque yo no sentía que pudiera estar, yo no estaba como, yo no lograba comunicarme en inglés, o sea es como estoy aprendiendo un montón de vocabulario que no estoy seguro que, porque además era un vocabulario que no se me grababa, si el estar escuchando una canción y cada 5 segundos estar pendiente de que tengo que poner una palabrita acá, el estar rellenando un libro, yo no sentía que estuviera aprendiendo básicamente, no... no. Después acá en la carrera de inglés en Filología de Idiomas tuve encuentros, muy distintos profesores, entonces unos si trabajaban mucho con este tema comunicativo, pues básicamente como sentar a los chicos a... el enfoque comunicativo de acá era como poner un tema y que los chicos se sienten en grupos a hablar o que hagan exposición, pero bueno yo cómo me estoy comunicando si estoy es como lanzando ideas incompletas, palabras incompletas o me están proponiendo actividades en las que...

Como que al mismo tiempo tuve profesores que sabían no creo que hayan tenido de pronto la misma formación, o formación en aprendizaje de desempeños auténticos pero si tenían una



noción de bueno si vamos a aprender inglés tenemos que aprenderlo de materiales que no hayan sido producidos por el inglés, trabajamos con videos digamos no diseñados para enseñar pero que de todas maneras el trabajo no era el mismo porque éramos grupos de no sé 20 estudiantes, en los que pues quienes sabían más participaban mucho y quienes no sabían tanto no participaban tanto. Entonces sí, o sea los métodos que podríamos llamar tradicionales no digo que me hayan funcionado mucho, si muchas cosas se quedaron grabadas...

E: ¿Cómo cuáles?

T1: No sé, si como la noción estructural pero eso no sé, también lo digo porque tengo, creo que tengo cierta facilidad para manejar relaciones lógicas, y decir que bueno si eso es plural entonces lleva esta conjugación, y todas esas secuencias como de “gramaticales” por así decirlo, pero he conocido gente y conocí compañeros que no tenían tanta facilidad para ellos y les costaba un montón aprender de esa manera. Obviamente llegaban ya a su práctica como con un montón de dificultades para poder enseñarlo porque pues no habían aprendido bien eso entonces cómo lo iban a enseñar después.

He trabajado muy poco con otros métodos la verdad y no me sentía cómodo porque no sentía que los estudiantes estuvieran aprendiendo tanto como el esfuerzo que yo pudiera hacer, podrían aprender mucho más de otra manera, el problema era que yo no sabía cual, yo había trabajado con clases particulares, me refiero individuales, así como con bueno vamos a revisar qué es el “presente simple,” un método completamente enfocado en la gramática y supuestamente que después del “presente simple” se tiene que enseñar el “continuo” y después el “perfecto” y después y al mismo tiempo está el “pasado simple” y así, y yo la verdad me sentía muy frustrado tratando de enseñar así porque no sentía que se pudiera aprender tanto como ese tiempo, o sea ese tiempo se podía invertir mejor aprendiendo de otra manera, el problema era que yo no sabía cuál, entonces sí de hecho para cuando yo llegué a mi práctica docente, ya había pasado por las dos clases de didáctica y yo llegué completamente desilusionado y asustado, porque yo dije bueno yo elegí la docencia como mi carrera y no sé qué estoy haciendo como docente porque no veo que el trabajo que se haga normalmente entrañe un aprendizaje real de lengua.

Cuando llegué a la práctica afortunadamente trabajando con desempeños auténticos, no solo diría que me cambió la perspectiva de aprendizaje de lengua sino aprendizaje en general y además perspectiva de vida porque ya dije bueno tengo un trabajo que puedo hacer de una manera más coherente y más efectiva para poder, no digo y ese es el punto de cambio del paradigma; no para yo enseñar inglés sino para ayuda al estudiante a que aprenda inglés.

E: Bueno, hablemos de la diferencia de los materiales, los materiales tradicionales y los materiales auténticos...



T1: Bueno, básicamente cuando hablamos de materiales tradicionales hablamos de materiales o producidos o adaptados con el propósito explícito de enseñar lengua, van a ser materiales en los que vamos a encontrar, por ejemplo si queremos enseñar presente simple, vamos a encontrar todo el texto con los verbos conjugados en presente simple, porque eso es lo que tenemos que aprender en ese momento. En la vida real, eso no sucede, en un texto real nos vamos a encontrar nos vamos a encontrar tanto con un como hablamos, las personas no nos comunicamos en un solo “tiempo gramatical” por así decirlo. La lengua es rica, la lengua presenta cambios y variedades y hay muchas maneras de decir lo que queremos decir, entonces es el material auténtico lo que va a tener es esa riqueza de significados, riquezas de formas lingüísticas en ellos, porque no está diseñado o adaptado explícitamente con el propósito de enseñar sino que está diseñado para comunicarse... digamos un artículo está, una noticia está intentando contarle a una audiencia que un evento sucedió y ese es su propósito, informar a la audiencia sobre un evento. El propósito del texto de la enseñanza tradicional no es ese, es que yo entienda que este “verbito” lleva “s” porque el sujeto es singular y es la tercera persona. Eso lo vamos a encontrar obviamente en los otros textos, pero en un contexto completamente rico y real de uso, eso es como el propósito es la diferencia más grande y el propósito nos lleva a otras cosa como es la riqueza de lengua que es como, este va a ser siempre como lo mismo, la misma estructura, una oración seguida de la otra, igualita en estructura, este otro nos va a presentar mucha más variedad y muchas otras cosas.

Es propósito y la consecuencia lógica del propósito que es la riqueza, la riqueza lingüística que trae un texto real frente a ese esqueleto diseñado que trae el... porque además, ¡ah!, ¡y eso implica otra cosa! Y es que son unidades de sentido completo, cuando tenemos, nosotros trabajamos con textos, nosotros no trabajamos con oraciones sueltas, porque yo hable de una parte ideal que es la parte cuando supuestamente se enseña lectura, sólo cuando se enseña lectura es cuando se enseñan textos más larguitos por así decirlo, cuando queremos aprender no sé un tiempo gramatical, entonces nos dan oraciones sueltas, eso sucede tanto en escucha como lo que llamamos “escritura”, porque uno a veces cree que le están enseñando escritura cuando en si la escritura es nada más ejercicio físico de escribir una palabra, pero no es en sí el proceso de crear un texto real, con un propósito real y con una audiencia de verdad.

Entonces sí, cuando tenemos un texto que no ha sido diseñado para enseñar, tenemos una unidad de sentido completo de la que podemos sacar las unidades más pequeñas pero siempre las estamos relacionando con el propósito o con la estructura global del texto; en la enseñanza tradicional vamos a enseñar, vamos a veces a encontrarnos sólo oraciones sino a veces también palabras aisladas, que nos están pidiendo que relacionemos esa palabra con un sinónimo y bueno eso que me dice; si bueno me da más vocabulario, pero eso cómo me ayuda más a comunicarme de una manera más efectiva; a comunicarme de una manera real; cuando yo tenga que usarlo en la vida real, entonces esa es otra de las consecuencias de que sea no sé un texto o una parte de lengua adaptada o diseñada para enseñar.



E: Ya hablamos de los materiales, si, entonces por ejemplo en el diseño de la clase, ¿cuál sería una diferencia entre los métodos tradicionales y el método de desempeños auténticos?

T1: ¡Ah ya sé!, básicamente que no vamos a diseñar una clase, como vamos a tener un análisis de material profundo y una serie de decisiones pedagógicas y preguntas listas para trabajar con los estudiantes. Cuando hablamos de enseñanza tradicional y organización de clase, hablamos de “*lesson plan*”, un *lesson plan* que va a ser más como una tabla de qué se va a hacer en el momento de la clase, eso era lo que me parecía absurdo de eso, esta parte de la clase se tiene que demorar de 5 a 10 minutos, esta parte de la clase de 20 a 25 y hablamos de que al principio les damos, en el método tradicional, entonces les damos unas palabras les damos un vocabulario en el tablero que en el que vamos a trabajar ese día o les vamos a dar unas estructuras que después vamos a practicar y que después ellos van a producir y a partir de ese trabajo que han hecho, con la práctica, entonces no vamos a tener ese tipo de secuenciación, porque como todo el tiempo vamos a estar analizando, trabajando y ayudándole a los chicos a que analicen el texto.

Primero que todo entendemos la parte de sonido, que palabras están diciendo, de ahí armamos la idea completa, a partir de nuestras preguntas, y ahí si vemos, bajamos bueno esta es la idea más o menos general, esto es lo que se está queriendo decir en este pedacito del texto, con qué palabras lo dicen, ahí es cuando si se trabaja el vocabulario. Básicamente es como si habláramos casi como de una diferencia entre inducción y deducción, porque es que empezamos con de una manera muy general, y vamos bajando de a poquito en poquito hasta que llegamos y nos encontramos con la parte gramatical, esa es una de las diferencias muy grandes como no tenemos secciones específicas de la clase como de esto va a demorar 5 minutos y acá nada más vamos a trabajar una parte de vocabulario y acá trabajar en la parte de conjugación y acá, no, ese tipo de organización es una diferencia muy grande, muy grande, porque pues así no se trabaja con preguntas, va a ser muy distinto en ese sentido, por ejemplo...

E: ¿Y un tutor trabaja todo el curso, durante todo el curso con la misma estación o cómo se hace ese proceso de rotación?

T1: Eso es importante, tenemos digamos por así decirlo, dos horarios. Un horario en el que le enviamos a los estudiantes, en el que les dice, siempre hemos trabajado o bueno más que todo hemos trabajado con una organización de dos días, digamos, si tenemos 6 grupos y 6 estaciones en total, el día uno, los estudiantes van a ver digamos “T.V.”, “Radio”, “Reading”, el día 2 ese mismo grupo de estudiantes va a ver “How to”, “Writing” y “Role Plays” nosotros como tutores, también tratamos de estar rotando, digamos, si yo como coordinador, tuve “Radio” hoy, mis tutores cada uno tuvo esas estaciones que acabo de mencionar, la idea es que cuando se cumple este ciclo de día uno y día dos y vuelva a empezar el día uno, todos nosotros también hayamos



rotado, entonces yo ya no estaré en “Radio” sino estaré manejando un material de Televisión, la persona que está Televisión va a estar manejando “Radio” y así sucesivamente.

Entonces, no nos mantenemos estáticos en las estaciones eso también es importante para nosotros pues básicamente para no sentir que estamos haciendo como el mismo trabajo todo el tiempo, porque si vemos por ejemplo, que tal alguien estuviera todo el tiempo en “How to” que ese es como uno de los, de las estaciones que presentan materiales con estructuras pragmáticas, de organización, de información y de propósito más estables, que tal todo el tiempo como estar preguntando: “What are the steps?, Ok, we got the idea”!, “¿cuáles son los pasos?” ahora de esto que nos están enseñando, eso nos sirve para ese tipo de cosas, como para no sentirnos estancados en que estamos haciendo el mismo trabajo siempre, porque a pesar de que nos materiales sean distintos hay una estructura que se mantienen, y a pesar de que hayan muchas diferencias entre, textos informativos y textos argumentativos, pues la idea es que para nosotros también sea refrescante estar trabajando con otro material, estar cambiando nuestras perspectivas y no solo aprendiendo del material, porque nosotros aprendemos muchísimo inglés como tutores, no solo estar aprendiendo del material sino aprendiendo las maneras distintas de cómo cada material le pide, o sea las distintas maneras de manejo, y de decisiones pedagógicas y de análisis que cada material pide, entonces si nos quedáramos todo el tiempo en una sola estación, básicamente los tutores no podríamos tener todo ese aprendizaje que es posible a partir de este método también.

E: ¿Qué aprendizajes ha logrado identificar con la aplicación del método en usted y en sus estudiantes y es posible lograrlos con otro método?

T1: Básicamente el aprendizaje básico que buscamos que los estudiantes tengan con este método y que hemos visto que se ha logrado es la expresión de ideas completas. Muchos y eso los vemos en los tanto en los textos iniciales como en las conversaciones del examen de clasificación, y es que muchas veces los chicos se comunican a partir de lanzar palabras; como lanzo una palabra y después lanzo un verbo, porque como bueno, entonces nos dijeron que era sujeto, verbo y complemento, que si eso si es así funciona el inglés, pero entonces bueno, bota un palabra y un verbo que creo que está conjugado de esa manera y luego ya boto otra y creo que ya comuniqué lo que quería decir o empiezo a tener, como a vacilar y no termino mi idea, dejo la idea hasta el verbo o hay algo muy interesante que hemos visto en los cursos; no digo especializados con los que hemos trabajado con poblaciones más específicas como los ingenieros, los ingenieros se comunican mucho a través de terminología, entonces ellos siempre están con su terminología de ingeniería, y creen que están comunicando efectivamente y puede que otra persona si coja cositas con quien está hablando pero sus idea, las ideas no las está formando completas con sujeto, verbo y complemento, por ejemplo y ellos es algo de lo que no se dan cuenta porque están botando, yo se algo de inglés, he leído mucha terminología y entonces empiezan a hablar con eso.



Entonces, nuestro objetivo principal, no digo principal, pero una de las cosas que decimos es esto tiene que los estudiantes deberían salir con esto y lo hemos visto que lo han logrado, es formación de ideas completas; se están comunicando con ideas completas y eso es algo que no es tan fácil de conseguir con otros métodos porque si estamos hablando de que los estudiantes tienen que entender una palabra, de una oración, entonces ellos van a pensar que si que a veces como con decir solo esta palabrita, “¡ya me comuniqué, dije algo!” Bote una idea completa y me están entendiendo al otro lado y resulta que no, que dirían pues lo que pasa es que, no sé, yo tengo ideas encontradas ahí porque como no he trabajado mucho con otros métodos de enseñanza, no podría decir fielmente si como profesor hay otros métodos que sí llevan a los estudiantes a ese objetivo, como estudiante si puedo decirlo y es que si hay esos profesores que con los que trabajé como estudiante, que usaban como métodos un poco mixtos, como bueno vamos a ver como material auténtico y al mismo tiempo vamos a trabajar con gramática, bueno si, ayuda un poquito más, pero no diría que de la manera tan efectiva como esto porque por ejemplo las preguntas eran de comprensión, se hacían después, como vean esto y después responden unas preguntas, no había propósito de escucha o de comprensión ahí, de para orientar la atención.

Otro aprendizaje que yo diría que tiene esto y es que se hacen trabajos intensivos, intensivos con la percepción, porque en los métodos tradicionales, las 4 habilidades se dividen demasiado, como que se dice como que bueno es “Speaking”, que esto es “Listening”, esto es “Reading” y esto es “Writing” y no se hace una conexión completa que es la realidad de la lengua y es que la realidad es que la lengua es que eso es un todo. Esta organización por estaciones nos permite trabajar intensivamente, por ejemplo en la habilidad perceptiva y eso es algo que nos han dicho mucho los estudiantes tanto en los exámenes de, no en los exámenes no, en la evaluación docente, como también verbalmente nos han dicho no es que yo ahora me siento y entiendo cosas de verdad entiendo cosas y no sólo palabras sueltas sino que soy capaz, de entender los propósitos, entonces cuando hablamos de unidades de sentido completo, que eso es lo básico que queremos los chicos que entiendan.

También nos hemos dado cuenta de que son capaces de entender la globalidad de un texto, en términos de propósito y de cómo cada una de partes de los textos cumplen a un propósito y básicamente darse cuenta de que así nos comunicamos como eso es algo que hemos notado mucho, son capaces como de ver la lengua por lo que es una realidad comunicativa y no un conjunto de... que tiene ambas cosas ese es el punto, la realidad comunicativa se expresa a partir de estructuras gramaticales pero no están centrados sólo en la estructura gramatical, eso es algo que tanto como profesores como estudiantes llegamos de esa misma manera, o sea llegamos a la misma conclusión, que la lengua sí tiene estructura, sí son importantes, porque esas estructuras tiene un propósito y están ligadas a un uso real en comunicación y eso es algo que definitivamente no he podido ver en otros métodos de enseñanza.



E: Bueno, ¿qué aprendizajes piensa que le han faltado aplicar al método, a usted a sus estudiantes y por qué? Si o sea según su experiencia ¿qué aprendizajes o qué cosas creen que le hayan faltado al método?

T1: Sí, hay algo que todavía nos inquieta a los tutores y es la parte de producción oral, creo que esa es una de las partes más complicadas porque bueno estoy entendiendo materiales, pero cómo traduzco ese aprendizaje perceptivo a una producción ¿qué estoy entendiendo y estoy logrando decir? Y a pesar de que hagamos, tratemos de hacer un trabajo en clase, ese trabajo en las estaciones, en las estaciones hacemos un trabajo en el que cuando los estudiantes van a hablar tratamos, y hablar sobre el material, sobre lo que están entendiendo traten de usar ideas completas, oralmente, entonces obviamente ellos van a empezar a botar un montón de palabras o a decir una sola palabrita o a decir el verbo (pues en español a veces omitimos el sujeto) o a decir el verbo y el complemento, entonces nosotros tratamos de guiarlos, como bueno, ¿dónde está el sujeto de lo que estás diciendo?, ¿de qué quieres hablar? Tal cosa, bueno, pero la estación de “Role Plays” y de presentaciones orales que eso es otra que hemos tenido, han sido como de los retos más grandes y de las cosas que más todavía necesita trabajo en el método porque, básicamente son preparadas ellos llevan un proceso de varias rotaciones digamos como de tres rotaciones, en la primera ven un material, en la segunda rotación preparan más o menos qué es lo que van a decir y en la tercera lo presentan.

Hemos tratado de hacer “impromptus” como de, les presentamos una situación y hablen como, les pedimos: “véndeme un objeto inusual” y les damos una lista a los chicos como para que piensen como: una goma de mascar usada y ellos tiene como que intentar vendernos, ¿qué características de eso? convencer básicamente que les compremos, que sus compañeros les compren. Pero ha sido muy difícil, ha sido muy difícil y todavía nos cuesta trabajar bien esa parte de producción para que sea más, para que sea verdaderamente comunicación, que no sea solo, porque uno cuando va a enfrentarse a alguien, en la vida real, que bueno necesito comprar tal cosa, o necesito hacerme entender, ¿cómo si no tengo tres sesiones o dos sesiones de preparación? ¿cómo lo voy a hacer? Y eso es algo que ha sido complicado con los desempeños auténticos, me parece a mí, la parte de producción oral es la que más necesita trabajo en este momento, precisamente por eso por esa falta como de espontaneidad en la producción, que la idea es que sea en las estaciones la espontaneidad en la producción, pero que a veces es complicado, que por más que uno intente “jalarles” a los chicos, ellos siguen dando palabras y dando ideas incompletas, soltando, la profe dice como comunicándose como “Tarzan” como botando palabras y creyendo que así nos comunicamos y ya en términos de producción no en términos de percepción a eso si llegamos sobre todo en un nivel alto pero me parece que esa es la parte más bajita.

E: ¿Por qué crees que se deba eso?, ¿cuáles creen que sean los motivos?



T1: Porque es algo naturalmente difícil en el contexto en el que estamos, que es un contexto de lengua extranjera, si estamos diciendo que los estudiantes se están enfrentando todos los días a materiales para entenderlos, no se están enfrentando todos los días a hacerse entender, cómo lo diría, no hablar sobre el material sin hacerse entender en su vida diaria, que eso es algo que digamos tiene ventaja los contextos de aprendizaje de segunda lengua, tengo que salir y pedir el bus y comprar mi comida y saber, sí, tengo que comunicarme para vivir y en el curso a veces nos comunicamos mucho para aprender la lengua, pero no para vivir, si me entiendes. Como que se restringe mucho al texto académico, esa producción oral de ellos, entonces es algo que si les sirve para hacerse entender en clase tanto entre ellos como con el tutor, pero que yo digo, bueno a veces en la vida diaria, bueno si les va a dar una noción de que tengo si, el inglés me va a pedir, siempre unos requisitos de sujeto, verbo y complemento y esa idea les puede quedar, pero muchas cosas de las situaciones de vida cotidiana no están ahí, que eso es lo que muchas veces los chicos, van a necesitar hacer, digamos cuando salgan del país o en sus trabajos, como tengo que comunicarme oralmente con alguien y si tengo muchas ideas pero en si no tengo la suficiente práctica espontánea, pero eso es algo muy complicado, es que no vamos a hacer clubes de conversación, la idea no es sentarnos a hablar del material, poner un tema del material y sentarnos a discutir, sino analizar el material para entender lo que tiene entonces creo que esa falta se basa en ciertas limitaciones, en esa limitación tanto del método como del contexto, pero sobre todo del método, no hay suficiente espacio, porque si estamos hablando de desempeños auténticos, no hay espacios auténticos, para que los chicos usen la lengua de esa manera que estamos, como te dije restringiéndolo a entendernos entre nosotros y hablar de nuestro material y decir que por qué es esto y decir cuál es el propósito del material todavía se queda en el ámbito académico, yo creo que es por eso, como que muy centrado en lo académico y pues si no tenemos un espacio auténtico de hacerlo pues es complicado.

E: **¿Y cómo se podría solucionar de pronto? ¿se podría mitigar un poco esa falta de autenticidad? ¿cómo crees tú que se podría hacer?**

T: ¿En términos de producción? Básicamente trabajar un poquito más, yo creo que al más al final de semestre, pues porque al principio ellos no tienen las herramientas o tantas habilidades, pero al final del semestre dejar un poco a un lado las actividades que son tanto de preparación, y hacer más “impromptus”, muchos, muchos más, porque a veces hacemos como 2 o 3 “impromptus” al semestre, como intercaladitos, pero yo diría como más al... y hacer un feedback inmediato, cómo hacer una retroalimentación inmediata de eso, porque muchas veces por cuestiones de tiempo de la estación, 40 minutos, 8 estudiantes presentación de un minuto de esos “impromptus”, pero pues cómo hacemos para poder darles a todos una retroalimentación en el momento, que acabaron, lo que intentamos nosotros es por ejemplo grabarlos y después sentarnos con ellos a escuchar, a escuchar su producción e ir dándole retroalimentación con ellos.



Muchas veces el tiempo no nos alcanza tampoco, con ni siquiera dividiéndolo en 2 clases, en 2 rotaciones nos alcanza para hacer esa, ese trabajo, pero yo diría que sí, podríamos trabajar más con “impromptus” esa son las ideas que he tenido últimamente como de una parte del semestre para adelante ya dejar las estaciones de preparación, y trabajar con situaciones, ese es el punto, el problema es ese encontrar situaciones reales de comunicación, que ellos tengan que tener con compañeros de clase, ¿si me entiendes? Porque ahí ellos no están teniendo como compañeros de la vida cotidiana sino compañeros de clases y un tutor. Pero creo que eso es lo que más nos podría ayudar a esa la parte de producción, el hacer más “impromptus” más situaciones que tengan “no me voy a preparar sino que voy a empezar a producir con lo que ya tengo y a partir de eso hacer retroalimentación.

E: ¿Es posible lograr de pronto esa falta de producción auténtica con otros métodos?

T1: Pues es que complicado porque yo lo que veo como participante de clubes de conversación y no sólo como participante, he estado como participante y como director por así decirlo, como quien pone los temas y quien ha sido como el líder del club de conversación, pasa lo que te había comentado antes, los estudiantes, lo chicos la gente se empiezan como en... no en un buen inglés, sí está hablando espontáneamente, trata de comunicarse espontáneamente pero uno cómo concilia por ejemplo en un club de conversación el hecho de que hay que dejar hablar libremente pero al mismo tiempo, hay que decirle: bueno se está comunicando de una manera que ese no es inglés, por así decirlo, está es botando fragmentos de inglés y necesitas de pronto cambiar esto o siempre poner sujeto, bueno algo ¿cómo das retroalimentación en un club de conversación sin para la dinámica es que está implícita en el hecho de que sea un club de conversación que sea algo fluido que se esté trabajando?

Yo creo que esa es una de las maneras y el club de conversación tiene el problema contrario al del método de nosotros y es ese como: nosotros si los podemos parar les podemos contar, bueno hacer una sesión de retroalimentación, el club de conversación no. Pero el club de conversación tiene el asunto de la espontaneidad por así decirlo como hay algo más fluido, hay algo, si. Yo creo que podrían... no hay un solo método es que ese es el punto, no hay sólo un método que pueda lograr ese tipo de espontaneidad y ese tipo de naturalidad y de autenticidad, a mi me parece que lo que hay que: ¡hacer es hacer muchas cosas!, ¿si me entiendes? No centrarse en una sola cosa, hay que hacer como estudiante y como tutor tratar de estimular a los estudiantes como para tratar de decirles bueno, salgan y practiquen por su cuenta y eso es algo que pues en el trabajo que el trabajo en las estaciones busca como la autonomía, como ustedes están aprendiendo frente al material, pero esto es solo la clase, por su cuenta también estar leyendo, tratando de comunicarse con otras personas. Entonces creo que no hay método definitivo para nada y sobre todo para la enseñanza de la lengua hay que hacer de todo, a mi me parece que hay que hacer de todo.



E: Bueno y ya para cerrar nuestra entrevista ¿piensa que es importante hacer investigación en este método? ¿por qué?

T1: Sí y eso es algo que me dí cuenta trabajando con el grupo de ingeniería, a mi me parece que es interesante ver cómo la gente pasa de cómo estar comunicándose a partir de terminología, de inglés incompleto, es como lo digo, que no se están transmitiendo ideas completas sino que se están transmitiendo solo fragmentos, fragmenticos, y cómo conciliar eso, o sea bueno si yo mis compañeros me entendían y profesor de inglés me entendía, pero acá me estoy dando cuenta que no en realidad, no que no sino que tengo que complementar mucho lo que estoy diciendo con otras cosas. Entonces me parece que esos métodos auténticos acá en lenguas son importantes de aprender, no solo por el aprendizaje de lengua en sí, sino porque pueden llevar a muchas otras cosas en otros campos del... o sea porque estamos hablando de aprendizaje precisamente y hay muchas cosas en la vida que no se aprenden de manera auténtica: matemáticas, química, la gente que aprende química y muchas veces en los colegio lo hemos visto uno no aprende a partir de hacer experimentos, por ejemplo en nuestro contexto sino que de hacer fórmulas y operaciones matemáticas y teorizar sobre no sé sobre la temperatura y la presión, ¿cómo puede influir en tal y tal cosa? Pero no se sale del salón y los laboratorios son muy limitados.

Creo que esto, este aprendizaje sirve por ejemplo para ver el desempeño auténtico en lengua y también poder llevarlo a otras cosas, me parece que por eso es muy importante ya que se está haciendo ese tipo de trabajo, en principio ver eso un aprendizaje auténtico de manera global y segundo pues bueno pues porque no voy a pecar de autopromoción, pero si me parece que este método es muy bueno y que hay que saber bien a fondo cómo está funcionando ya en términos del estudiante, no sólo de los tutores, creo que hay que ver una perspectiva de aprendizaje de ambos lados de tutor y estudiante y ver eso cómo llegarse a llevar a otros contextos, porque aquí estamos hablando de universidad un contexto “ideal” que de todas maneras ha sido difícil, en un contexto ideal ha sido difícil trabajar pero cómo podríamos llevar este tipo de trabajo a no sé instituciones educativas distritales, me parece que entender a fondo esta investigación, entender a fondo este método investigarlo y divulgarlo sería importante para poder llevarlo a otros ámbitos donde es supremamente necesario, porque es muy efectivo para muchas cosas.

E: ¡Muchas gracias!



Segunda entrevista entrevistas a los/las tutores/as

FECHA: 24 febrero de 2018

Entrevistadora: Muy buenos días, muchísimas gracias por tu colaboración. Entonces iniciemos con nuestra entrevista con la primera pregunta: ¿cómo ha sido su formación para la enseñanza de inglés?

Tutora 2: ¿Para yo enseñar el inglés? Pues realmente inicia cuando ingreso a la universidad, como tal pues digamos yo no sabía mucho inglés, la verdad no sabía casi nada, sabía cómo el verbo “to be”, bueno lo que le enseñan a uno en el colegio y pues realmente inicia acá en la universidad. Entonces, ingreso a estudiar Filología de idiomas en inglés acá en la universidad en la Nacional, eso fue hace ya como nueve años, eso fue en el 2010, inicios del 2010, hace ocho años, y ahí pues empieza todo.

Como la carrera digamos tiene varios componentes, entonces la preparación en el idioma; cosas de literatura; de traducción; historia de la lengua; bueno, fonética, fonología; entonces digamos que ahí empiezo yo también a enfocarme; bueno también mis cursos de pedagogía, que a pesar de que es una licenciatura, no son muchos, de hecho son dos cursos como tal de pedagogía únicamente, está Didáctica I y Didáctica II y pues luego ya uno tiene que hacer la práctica, la práctica docente y digamos que pues ahí es donde como tal inicia pues la formación. Pero, decir yo sentirme ya como estoy de verdad aprendiendo a enseñar, creo que eso inicia realmente con la práctica, bueno antes de la práctica, ya había empezado a dar como pequeños cursos, uno inicia siempre como en pequeños institutos, entonces había empezado como, habían como unos institutos en donde varios compañeros de la universidad trabajaban, entonces como que lo llamaban a uno y uno empezaba a ir allá a trabajar, y era en un colegio en Suba, entonces era con los estudiantes del colegio pero los sábados.

Entonces, ahí empiezo también como yo a darme cuenta realmente que es enseñar, que involucra un montón de cosas, que involucra tener en cuenta el ánimo de las personas, la actitud, sus conocimientos, su nivel de idioma, el ambiente que se crea dentro del salón de clases, bueno un montón de cosas. Entonces, ahí empecé a dar como clases, y ahí, yo creo que de esa experiencia real, o sea del estar ahí ya frente a estudiantes y decir me toca enseñar es que uno aprende más. Pero, pues evidentemente mi formación más fuerte ha sido cuando inicie a hacer la práctica que fue acá en la universidad con el curso de la profesora, que fue un curso destinado para los



misimos estudiantes de primer semestre de Filología. Entonces, ahí también hay un aprendizaje muy fuerte sobre lo que es la enseñanza ya real, porque lo que te decía, vemos pedagogía esos dos cursos pero es algo muy teórico, como los modelos de enseñanza; los modelos pedagógicos; qué es un “lesson plan”, que significa hacer un “lesson plan”; qué es evaluar, cuales son los tipos de evaluación, entonces todas esas cosas teóricas, pues sí, son importantes pero como que uno no las aplica en el momento, lo que te digo, cuando uno va allá y enseña, uno no está pensando así, pues concretamente en el concepto digamos de evaluación, en el concepto pedagógico como tal.

Yo veía ahí una, como un gran espacio, un vacío entre lo que era la teoría y lo que era la práctica. Entonces, ya con la práctica, del curso de la profesora, como que empiezo a notar que sí hay relaciones entre esa teoría y esa práctica, es decir que eso si se aplica en la realidad y yo creo que ese fue uno de los grandes aprendizajes par mí digamos al principio, como ver, no es solo la teoría allá lejos, sino que verdad eso se puede aplicar. Entonces, con las bases del constructivismo, con los desempeños auténticos, con el uso de materiales de internet, o sea todo eso. Entonces, creo que ahí empieza todo ese aprendizaje fuerte, fuerte, sobre enseñar, porque me empieza a mostrar nuevas posibilidades, lo que te digo en primer lugar esa relación entre la teoría y la práctica; por otro lado, pues evidentemente mejoró muchísimo mi nivel de idioma, tercero pues trabajamos como de forma innovadora es decir; con materiales auténticos, con rotaciones, con pequeños grupos, con un equipo de trabajo, es decir no soy solo yo la docente que se enfrenta ya al mundo de la clase, sino somos varios trabajando en pro de lo mismo. Entonces, ahí, pues hay aprendizajes de varios niveles.

E: En la universidad en estos cursos de Didáctica te decían bueno, este es el enfoque que tienes que tener, así hay que organizar la clase, o era más bien una cosa como ecléctica, como bueno estos son los modelos, estos son los diferentes enfoques que hay de lenguas, mire a ver usted, agarre y solucione...

T2: Pues, era un poco como la presentación de los diferentes modelos, y pues uno tenía que hacer una mini clase de... a bueno si es el “modelo X” tú haces esto, si es el “modelo Y”, tú haces esto, entonces si es el comunicativo entonces tú haces esto. Entonces, eso era lo que se hacía en las clases de didáctica.

E: ¿Se aplicaba lo que decía la teoría y ya?

T2: Sí, o sea pero muy irreal. De acuerdo a las bases del modelo pues cómo sería la clase, pero de hecho uno no lo hacía en todas, a uno le tocaba una y los otros compañeros hacían las otras. Entonces por eso digo que era un asunto como más teórico, que uno como “bueno, si existen estas cosas, pero ya”, o sea como que lo que te digo, realmente ese aprendizaje como de enseñar y todo eso se da es en la práctica, como de verdad ver que en la clase uno se encuentra digamos



con diferentes problemas; entonces que hay el estudiante que no entiende nada; o el estudiante que habla mucho, o están los que son muy callados; está el que es todo “pelioncito”; o sea que son cosas que a uno no le preocupan mucho dentro del salón de clase pero son muy, muy importantes, por eso te hablo del ambiente que se crea en la clase. Entonces, lo digo porque así me pasaba en mis cursos, entonces ahí había gente que ya había estudiado mucho inglés, digamos que habían estado en colegios bilingües, que habían estado en el Colombo, bueno otras cosas, entonces era gente que sabía un poco más, pero usaban eso de mala manera, porque se burlaban de la gente que todavía no sabían o que no tenían el mismo nivel.

Entonces, desde ahí, por ejemplo para mi eso fue muy importante, eso fue una cosa que aprendí para enseñar como estudiante, que el ambiente que esté en la clase debe ser muy favorable, porque pues aprender lenguas también es algo muy psicológico, no es solo ver lo intelectual, o de la capacidad física de pronunciar y de todos estos asuntos, sino de ese algo comunicativo, de ese asunto psicológico de que si y estoy bien puedo producir sin miedo ciertas cosas, entonces creo que esa es una de las cosas que, por ejemplo como estudiante, aprendí para enseñar, y creo que trato de usarlo, no solo en el curso de la profe sino también en mi otro curso que trabajo con adultos, entonces por ejemplo ahí lo que sucede es que como son adultos; entonces ellos ya han pasado por un montón de cursos que los han dejado muy frustrados, entonces claro, llegan con una actitud súper negativa.

Entonces como que yo sé que mi primera tarea es recuperar ese ambiente de confianza en el que ellos puedan hablar, se puedan divertir, o sea que puedan como aprender y expresarse en conjunto, porque sin eso pues grave, pero, volviendo a lo de los cursos eso era lo que pasaba en los cursos [de didáctica], no hacíamos más. Lo que te digo, ya después viene la práctica [con DACs] que es uno si enfrentarse digamos lo que te decía de los aprendizajes a todo nivel, soy el docente, tengo que llegar temprano, tengo que preparar mis clases, tengo que yo también “ponerme en los zapatos de los estudiantes,” ellos cómo van a entender lo que yo estoy haciendo, cuáles pueden ser las falencias, cómo yo puedo ayudarles en esa falencias, entonces pasa eso, ¿qué más pasa?, lo que te digo, tienes que trabajar en equipo con otros docentes, aprendes a que alguien te diga: “oye, estás haciendo mal tu trabajo, considera esto, mira esto no funcionó muy bien” ...Y digamos que como que esa capacidad crítica, yo he visto que no se desarrolla en otro tipo de cursos, pues porque también no hay trabajo conjunto, entonces, al docente se le ha dejado siempre esa responsabilidad individual de cómo, ¡tú eres el docente y tú solo decides qué hacer!

Cuando hay un equipo de trabajo, pues también es muy favorable en ese sentido, uno aprende a trabajar en grupo, colaborativamente, aprende a aceptar cosas, esas críticas que de verdad sean constructivas, entonces eso; como que ahí ha empezado como mi gran aprendizaje pues para enseñar. Obviamente, pues faltan muchas cosas, pues digamos mi carrera como docente, pues todavía no es muy larga, llevo muy poco tiempo enseñando como tal; pero pues ahí vamos.



E: ¡Pero ya hay aprendizajes significativos que es lo importante!

T2: Sí, claro, si lo que te digo todos esos aspectos.

E: Bueno, describa de forma detallada su contacto con otras formas de aprender y enseñar inglés como profesor y como estudiante. Vamos a hablar desde tu experiencia del bachillerato hasta tu experiencia como profesional ya enseñando idiomas.

T2: Bueno, en el bachillerato pues mis clases de inglés, pues casi no tenía clases de inglés la verdad, bueno es que en el bachillerato yo estuve en dos colegios, en uno público como dos años y luego de 8° en adelante estuve en un colegio como mixto, que es como semi-privado. Entonces, en el colegio público la verdad yo no recuerdo mis clases de inglés, creo que tenía una tal vez a la semana pero no tenía más clases y pues evidentemente era un asunto de cátedra, te explico qué es el verbo, te explico la oración, presente simple, así.

Cuando entro digamos al segundo colegio, en octavo, pues ahí hubo como unos cambios y yo creo que fue ahí donde me empezó a gustar el inglés, porque tuve dos profesores muy buenos y hablaban muy bien, muy chévere, y eso me gustaba, tenía muy buena actitud y trataban de ser un poco más dinámicos, entonces incluían canciones, o de pronto un “role play” o alguna presentación, entonces eso me empezó a llamar la atención. Sin embargo, también su enseñanza estaba basada también en los asuntos tradicionales, de otra vez el verbo “to be”, del presente simple, bueno, uno en el bachillerato o yo por ejemplo no pasé del verbo “to be”, era lo único pues que uno veía, presente simple; pasado; afirmación, negación, pregunta; que eso era lo que uno, pues siempre trabajaba así, pero a pesar de todo, digamos que yo creo que empiezo a encontrarle un gusto también al inglés por esos profesores.

Cuando yo entré a la universidad, realmente no sabía mucho, porque yo no había hecho cursos, yo no estuve en colegio bilingüe, yo no conocía gente que hablara inglés, no veía tampoco televisión en inglés porque no te voy a decir mentiras, ni leía cosas en inglés, o sea mi contacto realmente con el inglés era nulo, era prácticamente lo que se hacía en esa hora de clase y ya. Entonces, yo cuando ingreso a la universidad, pues si me da muy duro por lo que te comentaba que había gente con esas actitudes feas, y porque a la carrera de inglés, la gente que entra tiene unos niveles muy dispares, entonces hay gente que no sabe nada, como hay gente que saben un poquito, hay otros que saben mucho, entonces eso yo siempre noté que dificultaba mucho las cosas.

Entonces, pues yo, en la carrera vemos seis cursos de inglés; o sea inglés oral y inglés escrito, es decir, seis semestres tenemos que ver inglés como el foco, como el aprendizaje de la lengua, obviamente había otras clases en donde eran en inglés, entonces creo que eso ayudaba mucho porque ya uno en la universidad está en contacto con el inglés prácticamente todos los días; sin



embargo yo creo que fui una aprendiz pasiva por lo menos durante la mitad de la carrera, como hasta quinto semestre, porque yo la verdad no hablaba, yo medio producía algunas cosas, pero no grandes cosas, que yo diga yo me ponía a hablar y yo daba los discursos y todo eso; no. Eso fue como después de quinto semestre, porque a mí realmente sí me afectó mucho la actitud de esas personas dañinas que te cuento, entonces yo no hablaba, y creo que en quinto ocurrió como algo como que hubo una profesora que también, bueno, mi profesora de fonética y fonología que nos hacía siempre hablar, entonces como que empecé a reflexionar, y yo dije: ¡no, el asunto del aprendizaje no es un asunto ni de los demás, ni de los profesores, es un asunto mío personal, individual! Entonces, como que ahí tomó una decisión como decir: ¡si yo quiero hacer esto, si esto me gusta pues tengo que “echarme al agua” porque o si no, no puedo continuar! Entonces, ahí como que ya empiezo a hablar y creo que ahí empiezo a desarrollar más mi habilidad, porque lo que te digo, era muy pasiva, yo no producía, solamente escuchaba y evidentemente pues estaba por debajo del nivel de muchos dentro de la clase y pues eso me preocupaba, pero creo que después de que tome esa decisión, como que fui más consciente también de mi aprendizaje y entonces ya también ponía más cuidado, entendía más, me esforzaba más, bueno como que también le “metí más la ficha” porque dentro de mi mente estaba como “¡es mi proceso, lo voy a hacer, lo voy a sacar adelante!”

Entonces, así es lo que sucede digamos en la universidad, tenemos nuestros cursos [de inglés], pero también no era que practicara mucho la verdad; porque yo siempre desde que he estado en la universidad he trabajado, entonces estudiar y trabajar es muy difícil, entonces uno a veces quisiera dedicarle más tiempo pues a su estudio, pero pues cuando hay otras necesidades, pues es difícil. Entonces, yo creo que eso sí dificultó un poco mi aprendizaje del inglés pues durante mi carrera, porque yo veía que mis compañeros, lo que te digo: “¡ay, que yo me vi tal serie!, ¡ay, que las películas!, ¡ay, que fui a no sé qué club a hablar!” Pues eran todas cosas extracurriculares que realmente pues, yo no tenía el tiempo para hacer esas cosas, o sea yo hacía estrictamente lo que se me pedía en la carrera, entonces evidentemente eso tuvo consecuencias en mi aprendizaje porque yo sí sentía que estaba un poquito más quedada que mis compañeros.

Sin embargo, pues lo que te digo, ya llega la práctica, en donde pues uno se tiene que primero enfrentar a saber que uno no sabe mucho, porque cuando la profe te dice: “bueno, vamos a escuchar este video, un video auténtico”, es decir una propaganda, por ejemplo, “¡vamos a escuchar!”...Y uno medio entiende tres palabras y no entiende oraciones completas, pues uno se siente así como “¡ahh, todavía me falta mucho por aprender!”, la pronunciación también tú te das cuenta que tú dices algo y “¡no, oye, mira, escucha esa no es la pronunciación!, ¡ahh si, esa no es la pronunciación!” ...que oraciones completas de tal manera, ¿para qué sirven?, o sea esas eran cosas que uno en la carrera no se preguntaban; además porque mis cursos de inglés también eran muy tradicionales, era muy chistoso porque lo que te contaba digamos de Didáctica que uno veía como: “¡si, las nuevas “movidas” en la enseñanza de lengua” pero realmente nadie dentro de



departamento hacía cosas innovadoras, o sea yo nunca tuve un curso diferente, todos eran lo mismo, todos eran basados en los libros, en fotocopias, en “llena el espacio”.

Tal vez en los cursos de escritura, pues lo más original que se hacía, porque ahí empezábamos a escribir cartas o pequeños ensayos, pero no era algo como con continuidad, o sea que tú dijeras la idea es avanzar en escritura desde esto pequeño a esto grande o más complejo, en términos de escritura, como llene el cuadrito, haz este pequeño escrito, una página y pues no había proceso tampoco de revisión de conscientemente sentarse uno, estoy escribiendo esto, no eso nunca pasaba en los cursos. Y las presentaciones pues en lo oral, pues en los cursos de oral, eran presentaciones o a veces lo que pasaba era que los que más sabían pues eran los que más hablaban, y los profesores como que no controlaban eso sino que ellos también se “contentaban” con que hubieran unos pocos hablando.

Entonces, ahí lo que te digo, pues también, los cursos como que súper tradicionales, como que nada nuevo nada como real, si yo como que solo empecé a entender realmente en la práctica que de verdad lo que estaba aprendiendo era para usarse, si como que para mí lo que yo estaba aprendiendo en inglés era una cosa alejada, como en abstracto, como “¡ahh si bueno, esto es así!” Pero como que yo no lo veía como una forma de comunicación, y creo que eso es todo lo que empieza a cambiar en la práctica, en ese sentido de lo que te digo, uno se da cuenta de que no sabe nada, que se da cuenta de que a pesar de que ya lo ha escuchado en la teoría pues sí, realmente las palabras y las oraciones construyen significados y comunican cosas, o se hacen cosas con las cosas que uno dice. Entonces, como que ahí empieza como toda esa exploración, de ya de ver el inglés pero como comunicación, porque antes era súper alejado, entonces ahí yo empiezo a ver todas esas cosas, por eso también empiezo a ver el “link” entre la teoría y digamos el lenguaje ya aplicado en la realidad.

E: Perdóname que te interrumpa, el trabajo cooperativo, me comentabas sobre el trabajo cooperativo entre docentes, trabajar en equipo entre docentes, que es algo difícil que tampoco se ve mucho en otros cursos, ¿y el trabajo cooperativo entre estudiantes? ¿hay trabajo cooperativo entre estudiantes digamos en esas dos experiencias? haciendo como una comparación.

T2: Sí yo diría que sí, bueno en primer lugar, yo te comentaba que desde mi experiencia tener niveles muy diferentes era complicado, y en el curso [con DACs] pues lo que se hace es que se agrupan pequeños, voy a ser redundante grupos de 10 estudiantes digamos máximo, eso ya es mucho diez estudiantes, pues estos estudiantes tienen digamos que ya ha pasado por una prueba escrita y oral, en donde pues hemos digamos tratado de definir qué nivel está no en sentido cómo de este es B1, este es B2 no, no en esos términos, pero sí en términos de desempeño cualitativo, qué tanto está haciendo esa persona con el idioma. Entonces tratamos de agruparlos así lo más equitativamente posible, y cuando eso sucede pues creo que sí hay, aunque no sé si sea un punto



de yo te estoy colaborando, si hay colaboración en el sentido que tú te das cuenta que los estudiantes entienden que están en un nivel muy parecido y que todos merecen la misma oportunidad, entonces a veces hablaba uno, a veces el otro y ya después con el tiempo tú empiezas a ver que los que están un poquito quedados los otros son como “¡diga la oración o lo que sea que piensa, lo que escuchó!” Entonces también no es uno de docente como “¿qué piensas tú?”, “¿qué tienes tú entendido?” Sino que los estudiantes también empiezan como “bueno, tú tienes esto tú dijiste algo, ¡dilo!” Y por otro lado también es colaborativo en el sentido de que como la idea es comprender digamos los diferentes materiales, pues no todos a veces entienden todo, pero si se ayudan en la medida de que, estamos escuchando un “podcast” estamos mirando el tema del “podcast”, entonces algunos entienden no sé alguna palabra o entienden un sonido “cook” o algo así y el otro bueno ya empieza a elaborar sobre lo que su compañero también está escuchando, para uno comprobar si realmente es “cook” o no y por el otro lado pues si es ese sonido pues a completar los otros sonidos y por consiguiente las palabras y las oraciones, y los significados de las oraciones. Entonces es colaborativo en ese sentido, digamos, en términos de actitud, en términos de cómo se va construyendo el aprendizaje, en términos de cómo van ellos adquiriendo el conocimiento de cierto material en la sesión, no sé ellos se están colaborando todo el tiempo.

E: ¿Y el error como parte del aprendizaje, qué diferencia hay? Porque ya hablamos del trabajo colaborativo, que digamos que si alguien escuchó algo, se ayudan ¿qué rol juega entonces el error? Tanto en el método como en tu experiencia en otros ambientes de aprendizaje.

T2: Pues, en mi experiencia digamos como estudiante pues evidentemente el error era muy mal visto, pues por eso la gente se burlaba de los que no podían decir las cosas y yo por eso no hablé durante cinco semestres. Entonces, el error no era visto como una oportunidad de aprendizaje sino sencillamente es como ¡no estás aprendiendo, no estás cumpliendo con las reglas gramaticales! Y eso era muy mal visto. Entonces, como que no era visto como “oye, me voy a “pegar” de lo que está haciendo el estudiante, a pesar de que sea digamos equivocado para que el llegue a lo correcto” qué es lo que yo diría que pasa en el curso. Entonces, van a hacer una pregunta, pero dicen: “You live in London!” uno empieza a mirar, entonces “¿cuál es tu intención, vas a hacer una pregunta?, ¡sí!” “¡ah bueno pero lo que tú me estás diciendo no es una pregunta, es una afirmación!, ¡ah, o sea que la “embarre”!” O sea, ellos mismos se empiezan a dar cuenta con esos comentarios, por ejemplo uno no les dice como: “¡oye, es que tú la “embarraste”, eso está muy mal o eso está incorrecto!” Sino es como llevar al estudiante a reconocer que pues a cometido una equivocación, y dentro de eso: “¡ah bueno!, si no es lo que estás buscando “¿qué tienes que hacer para cambiar eso y para que se cumpla la función que tú quieres que es hacer una pregunta? ¡ahh, mira, esto, tengo que cambiar tal cosa!,” empieza a decir su pregunta.



Entonces ahí ese error se convierte en esa oportunidad de aprender y de reconocer, porque yo creo que uno aprende en la medida en que reconoce que está mal y que está bien. Entonces uno dice: “¡ahh sí, la embarré por tal y tal razón!” Entonces ya puede corregir y puede utilizar eso como una oportunidad para más adelante, cada vez que quiera hacer preguntas pues acordarse de ese momento, no como un asunto malo sino como de: “¡ya supe cómo resolverlo!, ¡ya sé cómo cambiar esto, ya sé cómo es una pregunta!”

E: Digamos, si este compañero lo dijo mal entre todos se corrigen o el docente lo corrige ¿ahí también habría algún aprendizaje? Ya como conectando un poco la parte colaborativa, cooperativa.

T2: Pues digamos que a veces, no es que como tal se corrijan entre los estudiantes porque todos están haciendo lo mismo, entonces, por ejemplo, estamos viendo el primer paso de una receta, entonces escuchamos varias veces, entonces uno dice: “stir the milk!, stir,!” entonces el otro dice cómo “stuck” o algo así entonces como que ahí, no hay corrección porque digamos que la corrección es como: “¡ahh lo que yo tengo está correcto y lo tuyo está mal!” Sino es como “¡bueno, pues si tenemos estas dos opciones por qué!” “¡o alguno está mal o ninguno está bien también!”, puede pasar, entonces es cómo “¡no espere, venga, escuchemos a ver cuál de los dos está correcto o cuál es!,” “¡ahh “stir”, ahh listo!” Entonces como que ahí, hay esa colaboración dentro de ese proceso, no como un asunto de ¡lo que tú dijiste está mal! Sino que es más como un asunto de o lo que yo he notado es que los estudiantes empiezan a preguntar cosas, entonces si uno dijo “stir” , el otro dijo “stud” el otro dijo “stock” entonces “¿cómo así?” Como que se empiezan a preguntar y como que se interesan más en el proceso de: “bueno, escuchemos porque aquí algo está pasando” “¡si tú entiendes eso y yo entiendo esto, de pronto algo estamos haciendo mal o hay algo que no hemos entendido!”, entonces ahí hay corrección en ese sentido y colaboración, por encontrar, digamos como llegar a ese propósito comunicativo que ellos tienen, como entender qué están diciendo en ese primer paso de la receta.

E: ¿Ahí entonces el protagonista quién es, el material y el estudiante? Hablábamos que el docente, el tutor aquí en este caso es como un guía y que los estudiantes en este caso serían como el centro del aprendizaje. ¿eso pasa también en las clases tradicionales? ¿cuál sería la diferencia o la importancia de que el estudiante sea el centro y no el docente?

T2: Pues, evidentemente al ser el centro que es lo que sucede en el curso, lo que tú dices, me parece como bien resumido en el sentido que dijiste que los protagonistas son el material y los estudiantes, y ahí, diría yo, tal vez no lo hemos hablado, es donde se desarrolla esa autonomía, porque los estudiantes se dan cuenta que es un asunto de comunicación, de cómo, hay un material, un texto, un discurso, que me quiere decir algo a través de unos personajes, a través de unas situaciones, unos elementos, pero yo no entiendo; entonces, ahí se da una colaboración en la



corrección, y también ese interés por, bueno: ¡yo tengo que entender que es lo que está diciendo! ¿cómo lo hago?

Pues evidentemente uno entra a mediar, eso como lo hago, ese cómo entiendo eso, entonces eso es lo que uno hace como tutor. Entonces, cuando no pasa eso en otras clases, lo que pasa es que los estudiantes esperan que uno les de las respuestas, entonces todo el tiempo, el profesor es como el librito de las respuestas, entonces: “¡profe!, ¿cómo se dice esto?, profe ¿cómo se construye esto?, ¡profe!, ¿qué es el presente simple?” Es como un asunto teórico, como del conocimiento de la lengua, no la competencia en la lengua.

Entonces, cuando los estudiantes están en el curso, desarrollan esa competencia es decir entender qué se está diciendo a nivel comunicativo y ese lenguaje qué me está diciendo, qué se hace con ese lenguaje y ellos pues de ahí aprenden qué hacer con el lenguaje que aprenden. Entonces, si eso no pasa, pues sencillamente los estudiantes ven el lenguaje como una cosa de reglas, como un conocimiento allá, abstracto, que tienen que usar en algún momento, pero que realmente no saben cómo usarlo, porque pareciera que no fuera parte del uso, sino es como una cosa acá grabada, como un “chip” en la memoria. Entonces, cuando sí pasa, que es lo que sucede en el curso, pues ellos ya están pensando: “¡oiga, me quieren decir algo!, ¿qué es lo que me quieren decir?, ¡tengo que entender esta oración, para poder entender la situación o el chiste! ¿por qué se están riendo? ¡tengo que entender!” Entonces ahí, ellos pasan a ser parte de un proceso de comunicación, hay un discurso, hay un interlocutor, yo también soy su interlocutor, quiero entender que me dice, me hago parte de ese proceso, tengo que descubrir que dice y entender por consiguiente su significado, su sentido, dentro de la comunicación dentro de un evento comunicativo, dentro de una situación y contexto específico, pero si no es una cosa súper abstracta, ya uno es el de las respuestas.

Y creo que eso es lo importante, o ahí está el gran rasgo de la autonomía dentro del curso y es eso que los estudiantes se desliguen de que hay una persona que les da las respuestas, sino es pasar de ese rol de que ¡yo soy el que debo buscar las respuestas y el que debo entender las respuestas! o sea ¡yo soy el actor importante, no mi profesora! Pero, mi profesora puede que entienda pero yo no entiendo, creo que ese es el rasgo principal, o sea el cambio principal que hay la autonomía, obviamente que quisiéramos que ellos fueran más autónomos en el sentido de que bueno, voy a buscar mis propios videos, hago mis propias estrategias o digamos uso mis propias estrategias para entender; pero, pues aún con el nivel que tiene pues eso irá pasando con el tiempo, seguramente con algunos sí, con otros no, eso depende también de no sé, de la forma de aprendizaje de las personas, hay gente que le gusta trabajar sola, hay gente que le gusta también estar siempre muy asesorada, como que le estén diciendo si lo que está entendiendo está bien o no, entonces pues puede ser un poco por ese lado la parte de la autonomía.



E: O sea que si el curso, se diera la oportunidad que los estudiantes tuvieran por lo menos un año completo en ese proceso ¿se evidenciaría mucho más esa autonomía? o también dependería del ritmo de aprendizaje del estudiante ¿qué crees tú?

T2: Pues todo depende de todo. Pero bueno por ejemplo ahorita estamos teniendo el curso únicamente con R, en ingeniería y es un curso que iniciamos el semestre pasado y que este semestre estamos continuando. Yo si he visto que los estudiantes como que ya entienden de qué se trata, como que ellos ya no esperan que yo esté todo el tiempo guiándolos, sino que ellos ya como que han aprendido, como que: “bueno, este es un tipo de texto específico, tiene un discurso específico, debo buscar una información específica de acuerdo a ese discurso, entrando en los detalles de la información”, entonces creo que en ese sentido si se han vuelto más autónomos porque ya no están como “¿ahora qué tengo que hacer? ¡o sea esto es una propaganda ¿y yo que hago para entenderlo?! No es como “¡ahh bueno, esta “vaina”, ya sabemos que es una propaganda, tiene un propósito! ¿de pronto nos van a vender algo, nos van a promocionar algo? ¡ahh, listo!” Como que yo he visto que en ese sentido los estudiantes...

E: Son estudiantes que ya estaban trabajando con ustedes el semestre pasado

T2: Digamos en ese sentido, evidentemente en su nivel de inglés también, hay obviamente cosas por mejorar bastantes pero pues eso va con el tiempo. Por eso te digo, ahí si depende también de cada persona, hay algunos que son mucho más dedicados, que después de las clases digamos nos comentan, “¡ay, volví a escuchar la canción, me puse a cantarla, me puse a ver otra vez el video!” ayer por ejemplo, teníamos un video de “Jamie Oliver” que es un poco a veces complicado de entender, es un chef que no está diciendo sus instrucciones como: “Add lemon” sino utiliza otro tipo de discurso, como: “I want to add”, “I’m gonna add this” Utiliza otras formas, entonces a veces para los estudiantes es un poquito complicado eso, pero entonces un estudiante me dijo: “¡uy, no profe, no entendí mucho, tengo que entenderlo porque no he podido entender bien la receta!”

Por eso te digo, ahí él ya se ha desligado de mí, entiende que yo no soy la que está enseñando sino es el material, entonces ahí veo que si se desarrolla como ese asunto, me dijo: ¡tengo que verlo profe, voy a verlo mañana bien, por mi parte! Entonces, ahí si veo que se desarrolla esa autonomía en tomar primer lugar la decisión de yo sé que lo que me aporta al aprendizaje, es el material no la profesora, evidentemente si, uno contribuye, pero el material es el que me da toda la información, todo lo que necesito sobre el inglés, y como en esa situación discursiva, contextual pues se utiliza el lenguaje de cierta manera, entonces por ese lado y porque dice: “¡ahh bueno, yo ya soy capaz!” Si, o sea él no me lo dice, pero si él lo está diciendo: “¡lo voy a hacer!” Es porque él ya se siente capaz de hacerlo, de intentarlo por lo menos, que es lo que no sucede en casos tradicionales que están esperando que te digan cuál es la página, cuál es el tema que tienes que aprenderte, porque todo está muy segmentado, entonces ahí los temas son vamos



a ver este verbo o vamos a ver con este asunto de enseñanza por contenidos, entonces “la cocina” vamos a hablar de, ahí si hablan de recetas pero sigue siendo un asunto muy artificial.

E: Y la gente no va a “¡voy a hacer un ejercicio en internet del verbo “to be”!” o cosas así

T2: ¡Exacto! o de imperativos porque el foco sigue siendo igual la gramática, aunque le pongan un contenido o un tema, un nombre a la unidad.

E: ¿Por eso es que no hay currículo? ¿o cómo se maneja esto del currículo?

T2: Es decir, pues no hay currículo en el sentido tradicional, es decir, ese currículo me refiero tan estructurado de: 1. este es el tema; 2. este es el “asunto” gramatical que vamos a trabajar; 3. estas son las formas, en ese sentido no hay currículo, por eso mismo, además porque, pues si uno mira el lenguaje real, pues uno no habla solamente con verbo “to be”, uno ya habla en presente, en pasado perfecto, imperativos, todos sucede al mismo tiempo porque el lenguaje es un asunto simultáneo, esos sucede de forma natural y yo utilizo todos los tiempos, todas las formas gramaticales, claro unas más en ciertos contextos que otras.

De hecho, por ejemplo, bueno yo estoy, yo trabajo en este curso de ingeniería que es lo que estamos haciendo con el curso, pero estoy en la extensión de la universidad; entonces ahí manejamos libro, y ya ahorita se acerca el examen, el primer examen, yo estoy en el curso 1A que es el primer nivel de los cursos, entonces evidentemente el foco ahí, como está planteado desde la institución y desde el libro que pues igual toda de cierta manera apegarme a eso un poco es el verbo “to be” y entonces me tocó a mí la sección de “listening” y entonces pues, claro yo acostumbrada a buscar mis materiales y todo esto pues como que propongo una cosa un poquito más difícil, me lo “tachan” porque es como no, ellos no han visto “can” y ellos no pueden entender que es eso, entonces yo buscando y buscando “disque” audios pues con verbo, eso es muy imposible, es imposible buscar una conversación solamente con verbo “to be”, pues es muy artificial, es muy grave.

Por eso no hay currículo porque no nos podemos enfocar en que el lenguaje y bueno creo que por eso no hay currículo porque esa es nuestra perspectiva del lenguaje, el lenguaje no es un asunto dividido por temas gramaticales, el lenguaje sucede de manera espontánea y con todas estas formas, lo que tenemos que ver es que si varía, digamos esa gramática pero dependiendo de ciertos discursos, de la intención comunicativa, no sé reportes de investigación digamos “this study has shown that...” no sé qué, entonces hay yo estoy utilizando una estructura bastante complicada pero los estudiantes la pueden entender desde la medida que van a entender un cambio de foco también, “¿de qué vamos a hablar?, ¿de los resultados!” Hay se empieza a trabajar la gramática, eso no quiere decir que nosotros al no tener un currículo seccional por temas gramaticales no ocurra, de hecho ocurre todo el tiempo, de manera diferentes, pero ocurre.



Entonces, creo que esa es la importancia de digamos por eso no hay como tal un currículo, pero sí tenemos también unos lineamientos discursivos diríamos, por ejemplo no sé, en lectura y escritura, sabemos que pues hay unas formas discursivas más complicadas que otras, por ejemplo es mucho más fácil lo descriptivo que lo argumentativo, entonces en ese sentido hay currículo, como que hay esos lineamientos, entonces vamos a empezar con textos descriptivos, vamos luego a meternos a asuntos más expositivos, procesos que sigue siendo más descriptivo, luego ya miramos que es más la argumentación que requiere digamos otras estrategias discursivas diferentes y que eso se refleja también en la gramática, entonces hay unos lineamientos en ese sentido, o sea discursivos, que evidentemente no le vamos a llegar al estudiante con lo más complejo en este caso, en general es lo argumentativo pero por ejemplo, en este curso ya estamos fortaleciendo esas formas de argumentación de manera más reiterada, porque ya han venido trabajando en el otro curso otras cosas.

Además, como este es muy enfocado digamos todos ellos son ingenieros de diferentes carreras civiles, químicos, eléctricos, entonces hay currículo también ahí en el sentido de que bueno estamos trabajando con una población específica de ingenieros a los que les interesa fortalecer mucho su competencia y sus conocimientos de ingeniería en inglés, manejamos lo que te digo esos niveles discursivos pero también los temas que a un ingeniero le podrían interesar, entonces ahí está la gran diferencia, el foco es discursivo más no gramatical.

E: Pero si hay algún espacio para explicar digamos: esta estructura, aquí por qué va, cuál es el propósito de que utilice esto y no, por ejemplo que lleve “s” que no lleve “s” ¿si hay como ese espacio que la gente tenga como claro cómo está estructurado?

T2: Sí bueno, esos no ocurre como una explicación, es decir “¡ohh apareció una “s” les voy a explicar por qué!” sino que todo esos surge a partir de las mismas preguntas y dudas y reflexiones de los estudiantes, entonces hay dos oraciones, entonces: “she drinks coke” y resulta que están hablando de: “they drink coke” también, entonces como que ellos se empiezan a dar cuenta, o sea como que empiezan a desarrollar esa conciencia de “me están diciendo lo mismo pero por qué una cosa con “s” y la otra” solamente a partir de ese momento como que decimos “¡ahh bueno, lo que sucede es que cuando es tercera persona, pues si estamos hablando presente simple sucede esto!” Son explicaciones muy, muy cortas pero generalmente los mismo estudiantes lo infieren, entonces “¡ahh esto es lo que pasa con tal cosa! ¿sí profe? ¡ahh bueno, listo!” Entonces no es como un asunto de te voy a explicar esto porque sino seguiríamos siendo muy tradicionales. Eso viene todo como a partir de la conciencia del estudiante y de la reflexión del estudiante de notar que hay formas diferentes.

E: Pero por lo menos ahí el estudiante tendría que tener un conocimiento gramatical básico, para poder hacer ese tipo de inferencias, pero cuando no tiene ese conocimiento gramatical ¿cómo se podría trabajar ahí?



T2: Bueno, la verdad nosotros siempre hemos trabajado con adolescentes, con adultos, y todos en algún momento de su vida han pasado por estos cursos tradicionales. Pero no necesariamente necesitan saber esos asuntos técnicos, es decir esto es presente simple, sino que ellos también lo pueden reconocer por las funciones de las oraciones, tal vez yo intento decirle “¡oye, esto sucede cuando estamos hablando de algo que está sucediendo en este momento!,” y ahí ya le estoy hablando del presente simple, digo del presente continuo, “está tomando”, no tengo que decirle presente continuo para que él me entienda, sino que partir de las funciones, lo que se hace con el lenguaje. Eso depende también, lo que tú dices, uno ya más o menos va viendo a los estudiantes, bueno este estudiante no tiene conocimiento absolutamente de nada, pues no tengo porque hablarle en ese sentido, de hecho ninguno, pero pues hay gente como que han sido instruidos de manera tan tradicional, ellos ya tienen como claro eso “¡ahh esto es presente simple!” Y te pregunta siempre por el término gramatical. Pero cuando no, es eso cómo hacerlo mucho más simple sin tecnicismos ni nada de eso, sino como a partir del mismo discurso, en ese mismo contexto específico.

E: ¿Qué propósito que tiene estas rotaciones y estaciones? entonces ¿por qué crees que sea importante o que es lo positivo de esto en comparación con la clase tradicional con varios estudiantes y un solo profesor?

T2: Pues la diversidad de materiales es importante porque eso nos permite tener diversidad de discursos. Entonces, si estamos viendo programas de televisión, podemos encontrar informes de noticias, podemos encontrar: programas culturales, informativos, o sea hay un montón de discursos, entonces como la idea es ver el lenguaje de manera muy natural, es decir como sucede en la vida real, pues así sucede en los materiales, tienen que tener muchos discursos para que ellos puedan reconocer esa naturalidad del lenguaje, pero también digamos, los diversos patrones que se encuentran en los discursos, que siempre va a haber un patrón en los discursos, entonces no sé lecturas de noticias pues hay unas generalidades discursivas dentro de las noticias, pueda ser descripción de los hechos, eso entonces esa es la importancia de tener varios materiales porque si nos quedamos con el libro tradicional, pues no hay variedad de discursos, hay simplemente un asunto teórico, gramatical, no discursos, entonces eso nos permite digamos acercarnos a esa gran variedad de discursos y por tanto esas diversas formas gramaticales que se necesitan para ciertos discursos.

Lo de la rotación pues es importante porque por lo que hablábamos también del ambiente de la clase, es importante que ellos también conozcan otras personas, otras formas de abordar esos materiales, esos discursos y porque siempre es exhaustivo lo que se hace, a pesar de que sea media hora, 40 minutos, generalmente es media hora lo que se trabaja con cada material, pero es exhaustivo poner a los estudiantes a enfrentarse a ese conocimiento, “qué se yo del tema, qué me están tratando de decir en ese discurso,” lo que te decía, ellos que te digan “¿cómo hago para entender?,” “¡tengo que entender esta oración!,” así sea una oración puede pasar ya media hora.



Entonces, es un trabajo bastante exhaustivo, que al tú tener varias estaciones y varios discursos como que inicias y se acaba, inicias y se acaba tienes al estudiante como con toda la atención, con ganas de descubrir nuevas cosas como que anda ahí pendiente.

E: ¿Por qué esa importancia del análisis discursivo y no trabajar simplemente con un “lesson plan” tradicional?

T2: Pues, porque en un “lesson plan” la idea de un “lesson plan” es dejar todo ya establecido, primero va esto, segundo va esto, tercero va esto, cuarto va esto, pero eso no sucede cuando uno está entendiendo un discurso. Yo como docente tengo que mirar, el estudiante cómo va desarrollando ese entendimiento de ese discurso. Entonces, yo le puedo estar diciendo como bueno vamos a ver el tema pero de pronto él escuchó que hay unos paso o algo así, entonces el estudiante empieza a decir: “¡bueno, esto es importante!”, porque dentro de su conocimiento del mundo de ese tipo de discurso dice: ¡ahh, esto es importante! Entonces, hay que “cogerse” de lo que el estudiante empieza a ver, para ver si eso le sirve para entender o no ese discurso. Entonces, si yo planeara como voy a hacer, bueno tengo esta propaganda, entonces tienen que descubrir el producto, características del producto, pues eso no tiene mucho sentido, tampoco.

E: Bueno y si lo descubren y ya y pues si uno no tiene organizado que más va a hacer, ¿ se le va la clase ahí?

T2: No, es que no tengamos organizado qué vamos a hacer, o sea en el sentido estricto cronológico, por lo mismo que tú dices hacemos unos análisis discursivos, entonces yo reconozco ciertas características del discurso dentro de un material, del discurso que me provee ese material, y a partir de eso hay como una pequeña no sé planeación, como que posibles decisiones yo puedo tomar para que ese estudiante entienda ese discurso, comprenda ese discurso y haga parte de su proceso de comunicación, que le transmite ese video, ese “podcast”, no es como “no organizamos nada,” porque no es como pues ahora escuche el material, sabemos que hay ciertas características dentro de ese discurso que harían que el estudiante entienda más el mensaje que se quiere dar dentro de cierto material o discurso, entonces, pero lo que te digo, solo puedo ayudar al estudiante desde lo que él empieza a entender, porque si yo le digo, ¡es que lo que vamos a hacer es esto y esto y el tema es este! Pues volvemos a que el profe es el libro de respuestas, yo soy el que le estoy dando las respuestas al estudiante; mientras que aquí la idea es que el estudiante sea el que explore y sea el que encuentre las respuestas, entonces por eso yo no puedo tener un “lesson plan” de vamos a hacer primero esto, segundo esto, tercero esto, porque todo va a depender del conocimiento del mundo del estudiante, del conocimiento de los discursos, de sus características, de lo que él pueda entender digamos también por el lenguaje visual, pues porque en los videos tenemos ese componente de la comunicación.



El lenguaje visual, los gestos, todo eso hace parte de la comunicación, ahí también pueden, pueden decir como “¡agh!” y si yo le veo que está haciendo mala cara pues yo entiendo que esa es una expresión digamos de dolor, de disgusto, entonces, yo sólo puedo trabajar eso a partir de lo que el estudiante también me dé, lo que empiece a entender. Sí hay un análisis, hay unas características, hay unos planes digamos; yo reconozco que elementos le pueden servir más al estudiante para aprender y trato de guiarlo por eso, pero sólo puedo trabajar en eso a partir de lo que el estudiante también me dé.

E: ¿Bueno y ahí qué rol juega el español?, ¿por qué se usa el español?, ¿se usa el español? Tú me hablabas que durante los cursos en la universidad era más como una inmersión, se utilizaba mucho más el inglés que el español.

T2: Pues en los cursos de la universidad cuando yo era estudiante, el español estaba “vetado” era como, ¡si vas a aprender, “vas a aprender con sangre”, es decir, sólo escuchando inglés ¡y funciona! es decir; estando uno allá y todos los días y si te dicen un día “listen to the song” y al otro día “listen to the song” y te das cuenta, pues uno aprende de ciertas maneras. Pero, no funciona así en el curso por qué, porque el español al ser la lengua materna de los estudiantes, pues ya les ha dado lo que te digo, esos conocimientos también discursivos, de cómo funciona la lengua, y hay cosas de la lengua materna que se pueden utilizar, y como conocimientos de esa lengua que se pueden transferir en la segunda; entonces porque en sí el conocimiento del lenguaje no es sólo porque yo lo hable, sino que ya hay como unos conocimientos; como unas estructuras inconscientes que uno tiene que las puede utilizar también en comparación con la segunda lengua que está aprendiendo. Hay momentos en las que esas comparaciones sirven para reconocer que el lenguaje no funciona como un asunto de traducción, esto es así en español y yo traduzco y es así en inglés, sino reconocer que hay diferencias que van más allá del asunto gramatical del vocabulario, entonces es importante y no se puede “vetar” porque hace parte de ese conocimiento lingüístico de los estudiantes, eso principalmente.

E: ¿Pero tiene que ir disminuyendo?

T2: [El uso del español] va disminuyendo claro, porque pues evidentemente estamos en el curso de inglés, la idea es que ellos también desarrollen eso y de hecho eso sucede muy poco, sucede muy poco, al principio del curso y dependiendo también de los niveles de los estudiantes, entonces si es un grupo con un nivel digamos bajito pues ahí uno inicia con ciertas cositas en español pero luego eso lo transfiere a inglés para que él reconozca eso en inglés y ya a la próxima que se le diga ya lo pueda reconocer en inglés, pero lo que te digo, eso sucede muy poco al principio, porque ya después también todo se centra en que ellos con lo poquito que tienen, lo poquito que van adquiriendo vayan produciendo ese inglés que queremos.



E: ¿Y el uso de los diccionarios?

T2: ¿Diccionarios? Pues, casi no usamos diccionarios por lo que te acabo de decir, entonces, tenemos unos discursos que nos aportan un montón de vocabulario, no es necesario que ellos estén pensando en traducir una palabra del español al inglés, sino que ellos van adquiriendo un montón de vocabulario, por la diversidad de discursos a los que se enfrentan y por tanto también a una diversidad gramatical bastante grande en cómo expresar las ideas. Entonces, realmente en clase cuando vemos video, “podcasts” nunca se usa el diccionario, es un asunto también de “¡ahh bueno!, si ya entendemos el propósito, entendemos la situación, qué está pasando; pues tratemos de inferir esos significados,” y los estudiantes lo hacen, es como: “pues esto podría ser esto, ¡ahh sí, eso es!” Sin embargo, en escritura, a veces sucede que, claro los estudiantes elaboran ideas más complejas o como están pensado en español para ponerlo en inglés, eso sucede mucho al principio en la escritura, como que creen que escribir entonces yo lo pienso en español y lo traduzco, entonces por eso al principio los estudiantes tiene una necesidad muy grande del diccionario; pues porque así se les ha enseñado a escribir, no pensando en discursos ni en comunicación sino como un asunto de voy a hacer las oraciones simples; voy a usar tal vocabulario, entonces pues si no se saben la palabra pues hay que buscarla, entonces aquí eso al principio, digamos de un primer curso, que apenas llegan al curso, eso sucede mucho, los estudiantes están muy pegados al diccionario porque creen que es un asunto de transcribir palabras y no de comunicación. Pero, ya con el tiempo como eso va cambiando, los estudiantes empiezan a dejar el diccionario, no está “vetado” si yo a veces ni me sé unas palabras pues hay que buscarlo, o sea es también como quitarle ese mito al diccionario y a buscar palabras.

E: Y en tus clases tradicionales ¿cómo se usa el diccionario en las clases tradicionales?, en las que has aprendido y en las que has trabajado ¿se usa de la misma forma?

T2: Bueno, es que yo no uso diccionarios casi, también porque yo soy más flexible en ese sentido, yo permito a veces, además es un curso súper inicial entonces admito el español, pero hago lo mismo entonces, español-inglés para que vayan reconociendo el inglés, se los repito en inglés y ya lo van reconociendo, entonces es un asunto gradual de reconocimiento que ellos van aplicando y de hecho a mi casi no me preguntan, no me preguntan cómo cosas de vocabulario sino como quiero decir esto, ¿cómo lo digo? “How do you say this?” digamos que ese sentido soy más gramatical desde esa parte pero casi no usamos el diccionario, seguramente como bueno es más poco tiempo es sólo un día de clase, la escritura por ejemplo no ocurre tanto in situ sino por fuera, entonces cuando ellos me entregan yo si me doy cuenta, “¡ahh, traductor!, ¡lo hiciste en Google! “¿pero por qué profe?,” “eso no corresponde a lo que tú sabes y yo sé que tú sabes” “¡Dímelo tú con tus propias palabras!””, entonces ahí uno se da cuenta por lo mismo, además por lo que te digo yo trabajo con adultos entonces es gente que viene también de una educación muy tradicional, en donde es muy necesario el uso del diccionario, pero poco a poco trato de ir quitando como esas “mañas”.



E: ¿Y en la evaluación? ¿en la evaluación tradicional y en la evaluación de desempeños auténticos?

T2: Es complicado, la evaluación digamos en términos de diseño es un asunto difícil, en general por ejemplo para el curso me parece complicado también. Porque bueno, cuando es tradicional, pues tú sabes que el foco es la gramática, entonces pues haces preguntas “tontas”, o pides oraciones aisladas, “tontas” sin contexto, sin nada, cumpliendo esa función gramatical, en el sentido de diseño es mucho más fácil porque yo ya sé que el foco va a ser gramatical. Entonces, cuando tú ya piensas en comunicación, es más complejo, porque es como el estudiante tiene que reconocer como un montón de cosas también para poder entender esa comunicación. Sin embargo, como ya le hemos enseñado a los estudiantes un poco a hacer eso, pues los estudiantes lo hacen. Pero, diseñarlo es complicado en ese sentido porque uno a veces, las lecturas por ejemplo, entonces uno hace la lectura y uno mismo cree que ya entendió la lectura y resulta que no tanto o hace preguntas que caen en ser preguntas de comprensión, como del dato específico: - “¿Dónde se murió “sutanejo”?” Y ¿qué tiene que hacer el estudiante? Pues ir a buscar, eso es lo que pasa en las evaluaciones tradicionales, mientras que en una de comprensión de comunicación pues yo tengo que hacer otro tipo de preguntas, en donde de verdad yo pueda reconocer que el estudiante entendió, comprendió ese mensaje, el sentido de esa comunicación, entonces es que es difícil, o sea no te puedo dar ahorita ejemplos, porque hay que pensarlo en el caso específico de cada lectura.

Entonces en cuanto a diseño requiere bastante trabajo, porque hay que pensar en comunicación es diferente a lo tradicional. En lo que sucede para los estudiantes es también nuevo porque ya el foco no es gramatical de llene espacios en blanco o de llene esta sino es de verdad sentarse a entender un proceso de comunicación, entender las preguntas, hacer lo que te piden, utilizar bastante tú conocimiento lingüístico, vocabulario que has aprendido, las estructuras todo eso. Para ellos también es nuevo es complicado al principio porque no están acostumbrados a eso, pero pues les parece interesante creo, pues porque es como que también ven algo valioso ahí y es que todo lo que se hace en el semestre es lo mismo que se hace en la evaluación, entonces si es lectura pues, leer, que es lo que se hace en la rotación; si es un “podcast” es entender ese “podcast” esa información que está ahí; si es el de “cooking” entonces vamos a ver la receta y los pasos, eso es lo especial de ahí, ¡cómo lo vamos a hacer!.

E: Cosa que no pasa en lo tradicional porque te enseñan una cosa y al momento evaluar es una cosa completamente diferente

T2: Suele pasar mucho, porque de hecho yo estoy también trabajando sobre escritura en mi tesis y es como las evaluaciones por ejemplo contaban los estudiantes: “¡nunca escribimos textos y el día de la evaluación final nos piden un texto de una página, de una noticia!”, “¿pero cómo, si los estudiantes no han conocido ese discurso?” Tienen unas estructuras gramaticales, tal vez un



vocabulario, pero no entienden cómo funciona ese discurso, entonces eso es ilógico, de saber que no se trabajó durante la clase y el día del examen se hace eso. Entonces, mientras que nosotros siempre hacemos lo mismo tanto en el proceso como en la evaluación solo que ya pues más solitos, sin esa guía pero sucede exactamente lo mismo, pero el diseño a veces si requiere de ese, por eso es que es importante ese análisis discursivo, para yo entender realmente cómo puedo verificar que el estudiante está entendiendo ese discurso.

E: ¿Como estudiante aprendió mucho inglés con las formas de enseñar que vivió? Explique qué aprendió y qué no

T2: Pues no puedo decir que no aprendí, pero obviamente volvemos al punto todo este asunto gramatical, pues aprendí también cosas sobre fonética, fonología lo cual también es útil a la hora de enseñar. Pero, sobre escritura, realmente no aprendí a escribir, o sea escribía cosas pero no entendiendo de verdad ese discurso, ¿porque funcionaba de cierta manera y no de otra?... Entonces es pues, la verdad no aprendí mucho sobre escribir como comunicación, aprendí mucho pues gramática, pero gramática aislada sin sentido y no pues obviamente ya, pues uno va desarrollando poquito a poco de todos modos con lo que le enseñaron.

E: Y bueno, por ejemplo el uso de material auténtico ¿eso fue un aprendizaje que tuviste con el método o tú en algún momento tu carrera utilizaban lo auténtico?

T2: No pues eso, no la verdad no, pues así usar conscientemente con propósitos de aprendizaje, de enseñanza solo ocurrió cuando [yo] inicio acá con el curso, durante la práctica.

E: ¿Durante sus clases tradicionales era solo libro?

T2: Pues, habían algunos que incluían videos pero el trabajo, el tratamiento del video era vea todo el video “¿qué entendió?,” y pues los que más sabían entendían más, uno pues escuchaba palabritas y trataba de acuerdo a la imagen entender, pero ya, eso era todo, ese era el tratamiento que se le daba a eso, o se usaba el video para responder cartillas, entonces “¿quién es el protagonista del video?” “¡Mark!” y ya... preguntas de comprensión, lo auténtico, auténtico solamente con el curso.

E: ¿Lectura crítica?

T2: Sí claro, se desarrollan esas habilidades en el curso, porque pues tú ya empiezas a entender discursos y comunicación. Entonces, ves que lo que está en un escrito no está ahí porque sí, sino porque tiene unas intenciones, porque hay unos objetivos de esa comunicación, que puede ser ofender, que pueden ser criticar, que puede ser valorar, que pueden ser muchas cosas que se hacen con el discurso, entonces cuando tú empiezas a darte cuenta de que hay unas intenciones



detrás de lo que está escrito y que no es un cúmulo de palabras como a uno a veces le pasa que uno lee es porque, yo creo que uno lee sin propósito o antes uno leía sin propósito, entonces era como un montón de palabras y tratar de entender ahí medio esas oraciones pero ya. Entonces, cuando tú ya aprendes a que el texto que está ahí tiene un propósito y que tú como lector también debes tener un propósito, para leer ese texto, pues entonces cambia tu forma de leer y empiezas a ser más crítico, porque entonces si tú te das cuenta “¡ahh bueno, el objetivo de este autor es ofender! ¿cómo lo está ofendiendo? ¿por qué lo está ofendiendo?, ¿yo estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo?” Ahí, empieza todo un proceso reflexivo a partir de la lectura, que pues desarrolla unas habilidades muy grandes, de realmente entender y de no como “comer entero” que uno dice no, como lo que te digo, “¡ahh yo ya entiendo qué está haciendo acá! ¡cuales son las falencias dentro de también dice esa persona!” Entonces ahí si se desarrolla esa lectura crítica.

E: ¿En las clases tradicionales no mucho?

T2: No, aparte porque no se lee mucho a veces, aparte uno no leía mucho, y si leíamos yo no me acuerdo casi, no como que ni leíamos casi, tal vez en algunas clases veíamos pequeños artículos o textos, pero se quedaba en que leíamos y se convertía en un asunto de discusión y tú qué piensas del tema, lo cual también era difícil, porque si tú no entendías del texto pues como vas a opinar, entonces era como si saltara unos pasos, “ahí está el texto las palabras y ¿ahora tú qué piensas?” y uno es como “¡no pero espérate!”, “¡no he entendido verdaderamente qué me están diciendo, cuál es la idea!”, o sea no entiendo, entonces era difícil.

E: ¿Como que se da por sentado que los estudiantes ya tienen esos aprendizajes!

T2: Exacto que ya, solo por “echar” una primera leída, realmente se entendió el texto cuando no. Entonces, eso es lo que tratamos de hacer en el curso, como de verdad mirar específicamente cómo está funcionando esa información, qué se está ahí diciendo, con qué intenciones, por qué se estructura de esa manera, entonces ahí uno dice ¡ahora sí ya entendí qué es lo que querían decir! Y no así pues, chévere me pareció chévere el tema, entonces ahí nos quedamos, por eso no hay lectura crítica, porque no es “criticadera” o ser “crítico” que es decir, es bueno es malo, está pésimo; es críticamente de verdad decir, no pues lo que está en el texto me parece que no tiene fundamento, o lo que está diciendo pues se puedo refutar así; es decir ahí si se desarrolla eso, pero en las tradicionales, no o si leíamos pasaba eso o por el contrario no leíamos.

E: ¿La capacidad de escucha también mejora con el curso?

T2: Claro mejora un montón, porque además lo estudiantes no se acostumbran a sólo escuchar a un profesor que no es nativo en la lengua, que puede seguir cometiendo errores, que no va hablar, pues como tal como un nativo porque no conoce digamos todos los valores asociados a la lengua, lo contextual, todo lo asociado digamos que hay a los discursos cuando uno es, cuando es



su lengua materna. Eso pues, cambia un montón porque escuchan los verdaderos discursos, es decir cómo se producen en esos contextos naturales, porque uno a veces también de profesor como no es nativo, o yo veo que eso pasa en las clases tradicionales, como se trabaja lo mismo siempre entonces también los profesores empiezan a hablar igual, entonces sólo en presente simple digamos, solo en no sé qué, no hay ese desarrollo también del lenguaje. Entonces, cuando los chicos están así pues ya no me escuchan sólo a mí decir cosas, sino que escuchan otros discursos, otros acentos, otras formas de hablar, que representa también otras formas de ver el mundo, formas culturales, entonces eso lo mejoran todo el tiempo además porque todos los días están ahí, y todo el tiempo escuchan y todo el tiempo con atención escuchan, no como escuchar por escuchar para ver después qué entendió, si se mejora mucho.

E: ¿Sí se aprende sobre la cultura extranjera viendo videos?

T2: Pues, como te acabo de decir, evidentemente eso pasa porque dentro de los discursos están las formas de ver el mundo, las formas de actuar dentro de ciertos valores bajo una cultura. Entonces, eso lo pueden notar en la forma en como digamos no sé para reportar información, son más concretos, digamos en la cultura anglosajona son más concretos, más concisos, van al punto, y no como de pronto en español que embellecemos todo, damos vueltas. También se da cuenta por ejemplo, de que el discurso impersonal no es muy bien visto en inglés; sino que ahí lo importante culturalmente es hacerse responsable de lo que se está diciendo, “yo dije o yo pienso que, tal cosa” en español no “se ha pensado que” , “se ha dicho que” entonces ellos eso lo pueden ir reconociendo en los videos en los podcasts, en todos los discursos. También formas, lo que vemos en cocina, en los “how to” como hacer ciertas cosas, los sabores, todo se aprende, no es sólo como de, estamos viendo esto, como se dice también discursivamente sino eso que nos están diciendo tiene un valor cultural y por qué es importante, cuál es su relevancia, todo eso se aprende.

E: ¿Con un libro de texto no se aprende eso, con otro tipo de metodología?

T2: Pues no es que no se aprenda, es que no es un gran potenciador de eso, pues porque los textos empezando pues son muy cortos, un párrafo, unas líneas y pues si es un texto digamos centrado únicamente en la gramática eso no va a pasar. Si es un texto que digamos te habla de ahora que es por contenidos, por temas, entonces “la vejez” entonces digamos que ahí hablan de la concepción de la vejez para ciertos países, o lo que hacen en ciertos países para cuidar a los adultos mayores, pues ahí uno puede ver ciertas cosas culturales pero es como, no es tan fácil reconocer, por eso te digo que no potencia tanto eso como otras cosas, como lo que hacemos en el curso, entonces pueda que aprendan un poco sí, porque tampoco vamos a decir, no es que no aprendan nada, lo aprenden, ciertas cosas, pero creo que al tener esa variedad de discursos, esa variedad de materiales, pues es mucho más posible que ellos reconozcan eso , es por eso.



E: ¿Y el uso del inglés en la vida cotidiana es algo que cambió?

T2: Si, por ejemplo han habido casos que los estudiantes, es como “ahora yo salgo de la clase y como ya sé decir esto quiero decírselo a mis compañeros” o “intento decirles” o salen con el grupo de chicos del curso, entonces no sé tienen algo sobre direcciones o algo así, entonces empiezan a hacer el ejercicio de bueno vamos a “te voy a decir las direcciones” entonces, ya reconocen que hay como un valor real dentro de eso y que lo pueden aplicar, entonces se vuelve como algo cotidiano. Además, por lo que te digo dependiendo del curso los temas que se tratan son muy variados, entonces culturales, del amor, historia, de ciencia, de investigaciones, de creencias, de todo. Se dan cuenta que eso que están aprendiendo en inglés hace parte de la vida cotidiana, y de alguna u otra manera así lo empiezan a ver y usar, entonces hay otros que dicen ¡ahora yo también veo cosas que están en inglés y trato de ir a los clubes y hablar e interactuar! verle como la cosa real a ese aprendizaje que tienen y si he visto como ese cambio.

E: ¿Y en ti?

T2: Sí de todos modos, porque cuando yo ya hablo con los estudiantes, por lo que no es un asunto gramatical yo no estoy “this is the verb”, “this is the pencil”, ¡no! Estoy entablando conversación con ellos y eso es algo cotidiano, entonces claro lo pongo en práctica todos los días que estoy con ellos, que nos reímos también no falta el chiste o lo que sea, y lo hacemos en inglés, entonces ya se ha vuelto cotidiano tanto para mí como docente como para ellos de estudiantes.

E: ¿En el espacio de clase, o en otros espacios ya cuando la clase ya finalizado?

T2: No, sucede dentro de la misma clase, hasta a veces ya vamos saliendo de la clase y seguimos hablando en inglés, porque, por lo que te digo, ya no fue como “¡ay es la clase!” sino es como esa interacción que hemos establecido entre los dos, esa comunicación ha sido en inglés, entonces como que seguimos hablando y no es como ¡”ahh ya se acabó la clase! ¡listo, ya puedo hablar en español!” Si porque eso es lo que pasa en otras, no ellos quieren seguir hablando porque se ha vuelto de la cotidianidad, a veces cuando yo llego al salón, ellos ya llegan “¡Hi, Miss!, -How are you? -I was doing this and this happened...” eso hace parte de la vida real, es cotidiano, entonces ya lo usan de manera más flexible.

E: ¿O sea que cambia la percepción de la lengua?

T2: Claro, sí, porque una cosa es verlo como lo que te decía, una cosa abstracta, gramatical, reglas, y otra cosa es verlo como con esto puedo hacer cosas, puedo decir, me puedo comunicar, puedo dar a conocer mis pensamientos en ese sentido cambia un montón.



E: Ya como para finalizar nuestra entrevista ¿qué de lo que no aprendió en sus clases si aprenden sus estudiantes con el método de desempeños auténticos comunicativos?,

T2: Bueno es que yo la gran diferencia que veo lo voy a resumir en comunicarse, yo en mis cursos no aprendí a comunicarme, aprendí conocimiento y cosas de la lengua, cosas teóricas, cosas formales, pero yo como tal no aprendí a comunicarme y esa es una gran diferencia que yo veo en los estudiantes, ellos escriben para comunicarse, escriben pensando en un lector, escriben pensando en qué intención quieren transmitir al lector, en que van a defender una postura, eso yo nunca lo hice en escritura, escribía cosas, pero tal vez pensando “¿en será que si lo estoy escribiendo bien?, ¿será que no?” ...Pero no en como esto es para transmitir ideas, eso pasa en escritura, como en la lectura, lo que te comentaba que se convierten en lectores críticos, eso yo no lo aprendí, la escritura como comunicación, yo pude aprender muchas cosas en la carrera uno aprende obviamente a hablar un poco, pero ya decir conscientemente “esto es lo que estoy aprendiendo para comunicarme”, eso es lo que aprenden los estudiantes a comunicarse, desde esos niveles que tienen pero se comunican, es como la gran diferencia.

E: ¿En qué específicamente mejoró su inglés enseñando con este método?

T2: Entonces, yo ya hice parte de los estudiantes que aprendieron a comunicarse, entonces, yo ya siento que me comunico y no que estoy transmitiendo reglas gramaticales, mi nivel de inglés evidentemente, mi vocabulario, todo mejora, el entendimiento de la gramática, la motivación también para trabajar con los estudiantes porque; lo que sucede con las clases como de libro es que como que tú no sabes cómo llegarle a los estudiantes porque te sientes como haciéndoles “trampa” a mí me pasa es como “estoy haciendo trampa” intento trabajar de otras maneras, a pesar de que tengo libro pero, pues evidentemente hay que seguir ciertas pautas institucionales. Además yo no puedo salirle a los estudiantes con que vamos a ver un montón de cosas y yo sé que van a aprender un montón pero en la evaluación “¡es que la profe no nos enseñó qué era eso de presente simple!” Esas son como las complicaciones, los dilemas internos, que uno como profesor maneja cuando uno se enfrenta digamos a estar formas de enseñar digamos en diferentes instituciones, pero he aprendido mucho también a ser más pedagógica, en pensar en términos pedagógicos pero para la comunicación y no como para evaluar asuntos gramaticales, eso en general.

E: muchísimas gracias



Anexo C: Muestra de las transcripciones de las entrevistas a los estudiantes

Estudiante 1
23 de enero /2020

Entrevistadora: Buenos días, ¿Cómo le ha parecido este curso? y ¿por qué?

Estudiante 1: Buenos días, primero que todo agradecerte por esta entrevista espero que te sirva; y segundo, frente al curso me ha parecido que es una innovación pues esta es la “prueba piloto” entiendo; porque antes los cursos se habían llevado en la universidad eran cursos convencionales, es decir que era un curso el docente escribiendo en el tablero y ya; mucha gramática y mucha estructura de las oraciones [en inglés]. Entonces lo innovador de este curso[con DACs], creo que lo que más me ha gustado es justamente la manera de cómo se conforma cada estación; es decir que, no solamente se está escuchando al docente decir lo que está en el tablero; también lo bueno de este curso son las estaciones, cada estación tiene su característica especial, el “listening”, la escucha es un momento importante para aprender un idioma es lo que más me gustó. Sí, la escucha es el enfoque que se da [al curso].

E: ¿Cómo fue su experiencia en el aprendizaje del idioma de inglés antes de llegar a este curso?

E1: Está muy relacionada con lo anterior lo que te digo; es decir yo creo, yo tengo limitación visual yo tengo una discapacidad visual, mi diagnóstico médico es glaucoma de ángulo cerrado y pues debido a ello... había inscrito, yo siempre he querido aprender inglés y estudiar inglés y ser bilingüe y viajar al exterior, entonces había estado como interesado bastante en el tema de aprender inglés pero había tenido experiencias como un poco, no se experiencias desagradables cómo experiencias trágicas, experiencias negativas frente al tema. Tú llegabas al salón y era un salón donde te sentabas y escuchabas al profe escribir, escuchabas lo que el decía en inglés y perdías la explicación de lo que estaba en el tablero. Pues era o son cursos que manejan 45 o 50 personas en un solo salón 2 horas escuchando al profesor hablar y adivinar lo que escribía en el tablero y pues debido a mi discapacidad no se puede ver al tablero y el docente no va estar pendiente si tu entiendes o no entiendes. Si tú estás viendo una imagen que quizá se está proyectando en el tablero entonces eso era súper trágico [para mí] era algo que me frustraba muchísimo, y así quisiera o tuviera toda la intención de aprender otro idioma era imposible porque me frustraba en el momento donde no entendía nada y el docente tampoco se interesaba por que aprendiera.



Realmente, creo que es esa la sensación de mis experiencias anteriormente, ahora [con el curso] ha sido más chévere, me acercado muchísimo al inglés, mucho. Creo que también [el aprendizaje en el curso] es muy autónomo no pero no había tenido esa guía como esa manera de que yo pudiese estudiar de una manera autónoma, entonces debido a la innovación a lo que se ha hecho acá en este curso piloto con el “listening” y de ir a [las estaciones de] “how to,” de ir a “TV,” de ir a “Radio,” y de tener esa guía, ese docente más personalizado, creo que ha sido una experiencia chévere y me ha llevado que yo manera autónoma escuche en mi casa un podcast y ya con eso creo que uno va como cogiendo [ideas de lo que están diciendo] o adaptándose al idioma como creándose ese hábito de [practicar] otro idioma en este caso es el inglés.

E: ¿Por qué este curso ha sido diferente a otros que ha tomado? ¿Qué diferencias son las que ves?

E1: Varias. Tú no tienes la presión del docente calificándote un parcial; es decir no quiere decir que en este curso no se califique no se hagan quizzes, aquí es permanente la calificación y eso es lo chévere pues tú estás con diferentes monitores en cada estación y cada estación el monitor te está evaluando si tú estás aprendiendo o no; si tú estás entendiendo o no estás entendiendo lo que ellos quieren en cada estación. Me parece que es más chévere que no tener ese poder soberano que tiene el docente frente 45 estudiantes y más aun lo que te digo el cambio de una clase convencional de tú llegar y ver el profe hablando y a hable, hable y tú sin entender absolutamente nada justamente.

Quizás los chicos que ven no tiene una discapacidad visual se les pueda facilitar mucho mas o quizás no se interesen por lo que están aprendiendo en ese momento si no tan siquiera escriben lo que está en el tablero y después lo repasan o simplemente tiene el libro y abren el libro y ya y de ahí se ayudan muchísimo; en mi caso [el curso] ha sido una experiencia diferente y gracias eso se ha podido, se dado la oportunidad de hacer una inclusión de que la clase se más amena incluso somos grupos pequeños somos grupos de cuatro o cinco personas y cada persona va rotando por cada estación eso me parece que es muy innovador porque estás viendo que el monitor o el tutor se está interesado en que realmente tu aprendas y no que esto sea un requisito más para poderte graduar, y eso me llamo muchísimo la atención. Estoy muy contento realmente porque digamos que el modelo que se implementó no es para que tu vengas y simplemente pases solo tres créditos y cumplas un requisito y ya, sino que es para que tu aprendas y eso me parece genial.

E: Entonces me cuentas que son de 5 estudiantes más o menos y el tutor.

E1: Aproximadamente.



E: ¿Hay un trabajo colaborativo, cooperativo entre ustedes para entender el material? y ¿Cómo se da ese trabajo si se da?

E1: Bueno, yo creo que hay que fortalecer un poco más el tema no pues como es piloto y tal yo he hablado con el profesor Ricardo y hemos tenido muchas dificultades frente al envío de material frente a digamos la sensibilidad en el aula; es decir, yo creo que debe ser por la políticas de la universidad, eso es lo que hay que fortalecer, digamos el hecho de tener herramientas que permitan que una persona en situación de discapacidad acceder al material como por ejemplo: en “Reading” entonces no sé cómo tener pantallas más amplias que le permita a una persona con limitación visual o que tenga un residuo visual digamos; que se amplié más la pantalla o que tenga como una pantalla que amplié más el texto para que uno lo pueda manejar de una buena manera para acceder mejor a la información. Como ese tipo de adaptaciones a las herramientas que allá para poder hacer una mejor inclusión y para que pueda acceder a la información digamos que en eso si hemos tenido bastantes inconvenientes eso es tanto como en dentro del aula como fuera de ella yo creo que es más dentro del aula claro porque ya fuera pues yo creo que ya es un tema más autónomo del estudiante pues con colaboración con la institución y con la familia pero yo creo que si dentro que la universidad la institución preste un mejor servicio en cuanto sus herramientas ofimáticas que se necesitan para poder acceder.

Por eso te decía anteriormente pero mis compañeros y tutor me apoyan en el trabajo colaborativo ese trabajo colaborativo hace también parte de la institucionalidad; si la institución apoya con estas herramientas los docentes y los compañeros van a estar dispuestos a colaborar si porque sí lo hacen independientemente que no tengamos absolutamente nada, ni que hayan herramientas necesarias para que la persona con situación de discapacidad pueda acceder a la información en tiempo real los tutores que también son estudiantes y los estudiantes que están conmigo que son pares son muy dados a colaborar o sea no hay en este sitio no hay ningún sitio de reproche ni nada lo único es que...

E: ¿Y cómo es esa colaboración para entender el material?

E1: Se buscan maneras los tutores como una manera de ampliarlos los textos en un archivo Word con la letra más grandes los compañeros si no se puede ampliar la letra pues ellos intentan leer de lo que ellos están viendo si digamos hay una pregunta los tutores les preguntan a los compañeros si uno no entiende el uno le dice al otro y así el tema si es muy colaborativo y aquí el tema no es que yo tenga discapacidad y mis compañeros no aquí el tema es que todos tenemos que estar en una igualdad y condiciones si dentro de mis posibilidades está en poderle colaborar a un compañero en alguna pregunta yo lo hago. Pero yo ya teniendo herramientas suficientes para poder acceder a la información si me hago entender es decir que se limita un poco la ayuda colectiva lo lamento porque no hay herramientas suficientes pues para poder acceder a la información.



E: ¿A diferencia digamos que en un aula tradicional?

E1: Allá [en la aula tradicional] si la colaboración es pésima por eso es muy frustrante porque cada uno está en su tema si acá no acá cada si está en su tema de aprender pero digamos es como tan como decirlo como tan personal la cosa que todos nos esmeramos en que todos podamos aprender sí en que todos aprendamos en cambio en un aula convencional son 50 viendo al profe al profe no le interesa si aprendió o no aprendió lo que esa es que llega clase las 7:00 de la mañana que saque bien buena nota en los parciales y ya. En cambio acá no, acá realmente se interesan por que uno aprenda si e insisto no quiere decir que no se evalué que no haya rigurosidad en la calificación, en las asistencia en el lenguaje, si es que si es más compañerismo eso es chévere no se maneja digamos texto así guías libros como tal si no se manejan son cosas que están en la actualidad videos, textos extraídos o sacados de internet de problemática actual películas ese tipo de cosas que se de en la realidad y no un texto ahí plano de gramática.

E: ¿Qué otras diferencias ves?

E1: Yo creo que hay que seguir trabajando muchísimo o sea me incluyo... me refiero que tú al menos ya puedes interactuar con el idioma, antes no antes era una desgracia porque tenías un libro y si no podías escanearlo o si lo dejabas escanear se te rompe se te destrozaba el libro porque tenía muchas imágenes acá no importa si tú, no es las imágenes no es que se está proyectando ahí en TV lo importante es que tu estés escuches lo que se esté hablando y que sepas lo que se esté hablando en TV y eso me parece genial es una diferencia exorbitante porque no te estas esforzando en, o sea no quiero decir que no sea necesario ver una imagen yo creo que sí, y si tú la ves aprenderás más rápido si porque vas a contextualizar lo que se te está proyectando en la imagen y lo que estas escuchando sin embargo esto también puede ser un arma de doble filo no porque, que digamos que cuando me pasa a mi cuando no estoy pendiente de lo que estoy viendo estoy pendiente de lo que estoy escuchando las cojo rapidísimo en cambio me pongo a estar pendiente de si veo algo nada no cojo absolutamente nada.

Entonces digamos que eso es una diferencia supremamente marcada y para mi caso por la limitación visual es muy marcada la diferencia entre texto plano que antes dejaban que ni siquiera uno sabía que decía y las herramientas que se están manejando acá si deben de ser más accesibles obvio pero que más está empezando no se trabaja en ello también me parece digamos una diferencia es que hay diferentes perspectivas de mirar el idioma entonces tu estas en how to y esta tal tutor X tutor entonces él puede tener una visión diferente al tutor que está en Reading sí, no sé si esto sea debido a que el idioma se puede mirar de distintas maneras o la manera de enseñar de cada tutor pero eso me parece bien o sea porque creo que así como en el español, no sé si estaré equivocado pero creo que uno debería mirar el idioma o los idiomas de distintas



maneras. Entonces yo creo que eso es chévere porque uno va ampliando su manera y su perspectiva de idioma.

E: En el material también tiene la posibilidad de acceder o escuchar diferentes acentos me imagino yo...

E1: Pues sabes que, uno no le pone atención al tema pero yo creo, yo creería y si no está deberían no se pon un ejemplo no sé si en Estados Unidos se dé como acá en Barranquilla dicen una palabra diferente a como la dicen en Bogotá entonces si no está esa herramienta acá, no le puesto atención la verdad debería estarlo.

E: ¿Crees que has aprendido inglés en este curso? ¿Qué ha aprendido? Y ¿cómo sabes que has aprendido?

E1: Yo creo que sí he aprendido, porque uno se da cuenta, porque antes yo no podía por ejemplo decir no sé hacer una pregunta a otra persona ¡no lo podía hacer! Ahora es muy normal que uno le haga una pregunta a un monitor, profe tal cosa tal y ya y el profe te entiende si he aprendido justamente por eso son pequeñas cosas que uno dice si he aprendido.

E: ¿Y en la parte de escucha sientes que ya puedes escuchar un video en inglés y entender por lo menos de que se trata o todavía no?

E1: Se entienden palabritas se entienden frases se entiende el propósito y el contexto al menos si yo creo que sí.

E: Y eso hace parte del aprendizaje de inglés o no o ¿qué crees?

E1: Claro porque saber digamos en el contexto en el cual se está dando en ese momento la conversación creo que es aprender claro.

E: ¿Qué más has aprendido desde la parte de inglés?

E1: [He aprendido] A ser más autónomo, muy autónomo. Yo creo que pues es algo que si se necesita una guía una persona que te guíe que te diga mira yo aprendí de esta manera ahora te lo voy a explicar como yo aprendí; tu cógelo si te sirve bien y si no pues busca otra manera de aprender. Pero el tema es muy autónomo entonces yo ya encontré la manera cómo puedo aprender de una forma más fácil y pues en mi casa lo voy hacer así como está pasando acá [en las clases con el curso] entonces voy a ir a buscar videos de How to y voy a ir a buscar emisoras de radio o de la BBC cosas así entonces como que ya es más interés del estudiante pero ya he adquirido una experiencia.



E: ¿Cuáles son las herramientas que te da el curso para trabajar de manera ordenada?

E1: Claro es ahí donde está el tema si la universidad, fuera más digamos más interesada en el tema de que sus estudiantes sean más íntegros y haya una mejor inclusión; que realmente el estado en general se preocupara un poco más por ese tema creo que todo sería más fácil porque hay gente que... yo que soy privilegiado que tengo la oportunidad de estar acá en la universidad. Por ejemplo, uno conoce algo que uno pueda tener, una herramienta que pueda para obtener pero hay personas que no lo saben entonces digamos que ya uno sabiendo. Yo ya sé que puedo comprar una herramienta que me permita ampliar mucho la pantalla y ya sé que no se un video en “tv” que puedo ir y descargarlo y mirarlo en la pantalla grande así como la pantalla que hay en la universidad. Es decir, creo que ese tipo de acercamiento en la institución y las personas [discapacitadas] que están dentro de la instituciones es probablemente fundamental tu puedes hacer lo que tú quieras lo que sea puedes con las manos y venir y poner en los computadores y empezar a dar inglés, pero si no hay apoyo en la institución no hay nada entonces pues he aprendido si conforme a lo que se tiene yo creo que se puede más.

E: ¿Has aprendido algo más que inglés? y ¿qué ha aprendido? y ¿por qué ha aprendido eso?

E1: Pues digamos que... uno aprende más que el inglés uno aprende como el contexto de lo que está pasando entonces es si es un ejemplo una emisora de radio entonces tu sabes la noticia que se está dando en el momento hay estas aprendiendo porque te estás dando cuenta y estas accediendo a un contexto que antes no podías y a otro espacio. Estas mirando noticias de CNN internacional entonces ya puedes ir y verlas en inglés escucharlas en inglés y enterarte de lo que está pasando no se en Detroit; si ves que en Detroit es una ciudad no sé, que fracasó y se cayó y no tiene nada de empresas y tal eso es lo que se aprende ese tipo de contextos más allá de también aprende uno de enfermedades de los animalitos de no sé cómo que mas en que contextos está desarrollando la naturaleza también.

E: ¿En la parte de how to por ejemplo que han aprendido?

E1: Si entonces por ejemplo no sé cómo hacer recetas, cómo se comporta una especie animal en su territorio digamos que cultura general se aprende cultura general.

E: ¿Y eso es útil?

E1: Claro, por qué es que hay cosas digamos si tú quieres yo por ejemplo en mi caso yo quisiera hacer mi maestría y mi doctorado en EEUU o en un país angloparlante como Inglaterra; y esto me permite a mi poder saber cómo se maneja y cómo se comporta esta sociedad aun estando en Colombia. Entonces no se una receta no es igual unos huevos revueltos acá en Colombia unos



huevos revueltos en EEUU (estoy haciendo un ejemplo) pero digamos eso es lo que te permite a ti conocer y enterarte más de otro mundo diría yo no de otra sociedad de otro tipo de cultura.

E: ¿Qué te hizo falta aprender en este curso?

E1: Yo creo que mucho, no se. Falta aprender mucho falta aprender, a ser bilingüe pero creo que no es del curso; pero el tema es del tiempo y la autonomía que tú tengas la disposición yo creo que es una construcción creo no debe ser tajante y decir no falta aprender tal cosa porque conforme se van dando las el avance del tiempo y tal no tendría que construyendo paso a paso entonces ya dimos cuentas de las dificultades que están pasando entonces con bases en ellas creería yo que hay que ir construyendo por el momento haría falta lo que te digo las dificultades anteriores de la pregunta anterior y así es eso es que uno tenga sus mejores calidades de pueden aprender falta de dinero si yo creo de dinero pero no es del curso de la institución en general entonces obviamente afecta el curso porque si no hay plata se supone que no hay plata en la Universidad o que el estado no tiene plata para la universidad pública para que la gente pueda acceder a la educación pública gratuita y de calidad esas cosas faltarían.

E: ¿Qué te gustaría que el curso te diera aparte de lo tecnológico?

E1: Es que yo creo que el tema es eso yo quisiera mejores instalaciones yo quisiera una mejor comodidad que tú te sintieras cómodo para poder aprender entonces digamos que yo creo que eso se le sale de las manos al curso, el curso para mí que estoy viviendo esa experiencia en estos momentos y que he tenido la oportunidad de escuchar a chicos que con el modelo anterior se frustraban muchísimo entonces duraban dos, tres años rogándole al profesor para que por favor incluyera el texto dentro de su programa curricular y se pudiera ese texto plano de gramática hacerlo accesible para la persona y esa persona con discapacidad pudiera pasar sus tres créditos esos es trágico porque la persona no podía hacer y los docentes eran muy apáticos los docentes no querían y la dirección tampoco y si no hay voluntad institucional es que ese el tema yo te puedo decir si el curso es muy bien planteado pero le falta eso estructura le falta herramientas ofimáticas para que no solo yo me pueda desenvolver de una buena manera si no también mis compañeros si acá si digamos no se los cursos fueran más grandes no de 5 personas si no de 10, 12 personas los módulos no se adaptarían para que, no cabríamos si entonces yo creo que eso le falta.

E: ¿Y en la parte gramatical has aprendido gramática en el curso?

E1: Es que hay es donde va mí, yo creo que si es importante la gramática esa es mi crítica frente al tema no sé si sea frente al inglés o frente a los cursos pero creo que si tú quieres aprender otro idioma y quieres interactuar con otras personas que tengan un idioma diferente a ti no voy a decir tan tajante que no es importante la gramática porque creo que si lo es indiscutible que lo es la



estructura pero no es lo esencial creo que no es lo esencia es que tú te puedas desenvolver en el entorno si porque pues si tu estas frente a una persona de Canadá y tú quieres tener un dialogo medianamente aceptable con esa persona pues tú tienes que aprenderá escuchar lo que él te está diciendo aprender a escuchar ese, digamos no es que, como esta conversación que estamos teniendo tu y yo me entiendes no es que el té vaya a sacar a ti no la gramática y la estructura que allá antes el verbo sustantivo a no es que tu oración no tiene sustantivo no tiene verbo si obviamente no me va a entender esa estructura tiene que estar si y para que nos podamos entender pero creo que el hecho de escuchar lo que él me está diciendo pues es más provechoso.

E: Por ejemplo la clase de ahorita trabajaron algo de la parte gramatical de las dos clases pero ¿no es la piedra angular para del curso?

E1: para mí no, para una persona para decir muy formalista es que hay que aprenderse si o si toda la gramática de inglés para poder aprenderlo no sé yo le diría que estaba equivocado porque creo que hay personas que tan si quera saben un poquitico de inglés y se van a trabajar a los Estados Unidos y no estudian inglés nunca y aprender hablar inglés.

E: ¿Y eso lo descubriste con el curso o era algo que ya sabias?

E1: Yo creo que lo descubrí con el curso, yo no sabía yo pensé que tenía que tener una gramática supremamente marcada y no hay que hacer los miles de curso y hay que pagar mucha plata para que a uno le enseñen para que uno aprenda, no es más tu ni si quieres necesitas pagar cien millones de pesos en el Colombo para aprender inglés no es mi manera de pensar cómo te decía es muy autónomo uno y es la manera como tu digamos te sientes bien si hay una persona que no tiene ningún tipo de discapacidad visual y cree que la gramática le va ayudar para el inglés pues el mirara como maneja su tema no porque él no tiene discapacidad entonces va a coger muchos libros y va a empezar a leer la gramática para mí en particular que tengo una discapacidad visual y el curso se adaptó justamente para que haya esa inclusión o no sé si justamente el curso se adaptó para eso, el curso muto a la manera y a otro modelo de enseñar el inglés que se adaptó a mi necesidad. Entonces a que mejor forma de continuar que ésta, pueda que otra persona en situación de discapacidad visual mañana venga y haya las herramientas suficientes y tal vez le interese el tema créeme que va a salir muy contento y no se va a frustrar porque es que es algo que no solo lo digo yo somos muchas personas que hemos tenido inconvenientes frente a ese tema de gramática y de ver no puedo ver cómo le hago entender a usted que no puedo ver un texto plano y si lo voy a escanear y lo escaneo y se rompe todas las imágenes y se rompe todo el texto pues yo voy a quedar sin información y pues como voy a aprender si acá no acá es como cualquiera puede escuchar un video una canción cualquier a menos de que tenga discapacidad auditiva.

E: muchísima gracias

**Anexo C: Muestra de cuadros de análisis y categorización de entrevistas****Cuadro de análisis de las entrevistas de los/as estudiantes**

Aprendizajes de los/las estudiantes		
CATEGORÍA	ESTUDIANTE 2	SUBCATEGORÍAS
DESARROLLO DE HABILIDADES PARA INTERACTUAR CON LENGUAJE AUTÉNTICO	A mí me parece genial [poder acceder a los materiales del curso]. Muchos profesores se quedan con las diapositivas no me he preguntado por qué, o le mandaban a uno a leer un libro y si uno hacía las actividades del libro ya pasaba la materia. Pero entonces ésta metodología me parece chévere porque además que uno tiene acceso a todo esos recursos electrónicos otra vez [en casa], le permite ahondar mas en esos temas más parecidos. Entonces uno ya sabe en qué programas de televisión, que series de televisión enseñan; que tipo de comerciales, que es lo que realmente me quiere decir un comercial de habla inglesa. Entonces eso me permite ampliar mucho a mi repertorio de conocimiento no solo quedarme en cosas puntuales.	Desarrollo de la Autonomía en el aprendizaje de inglés
DESARROLLO DE HABILIDADES PARA INTERACTUAR CON LENGUAJE AUTÉNTICO	Pues [el aprendizaje en contexto y la rotación por las estaciones] son cosas que no se practicaban antes[en los métodos tradicionales] y además de utilizar diferentes tipos de ambientes [de aprendizaje], se utilizan artículos científicos, también se utilizan publicidad, comerciales; entonces uno se baña de mucho conocimiento general y lo puede aplicar en varias áreas no solamente se queda en una área del conocimiento.	Ampliación del conocimiento del mundo

Aprendizajes de los/las estudiantes		
CATEGORÍA	ESTUDIANTE 2	SUBCATEGORÍAS
FUNCIONAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN	<p>Aprendí el tema digamos la mecánica estadounidense; las costumbres y eso me parece muy enriquecedor porque le abre a uno las puertas del mundo se da cuenta que la gente allá es como nosotros tienen muchas metodologías parecidas en cuanto cómo se desenvuelven, cómo hablan, qué escuchan cómo lo escuchan cómo lo dicen; digamos uno aprende un inglés muy sofisticado acá [en el curso].</p> <p>Cuando uno se enfrenta, cuando escucha gente del común de allá [de los países angloparlantes], se da cuenta que utilizan reducciones de palabras y uno dice "¿por qué dicen esa cosa así?" son cosas que uno aprende que no aprendería en un curso normal. Obviamente, en ultimas es lo que a usted le sirve porque si usted quiere aprender inglés y va a ir un país extranjero el día de mañana; va hablar como todas esas personas [en lo cotidiano] y no con la persona que tiene el posdoctorado que está hablando todo el tiempo de manera sofisticada entonces es interesante. Obviamente, es muy bueno aprenderlo de esa manera [con videos con diferentes acentos] pero también escucharlo que si uno no entiende lo que están diciendo no se sabe defender, entonces me parece muy bueno aprender muchas de esas cosas.</p>	Desarrollo de la habilidad de escucha
FUNCIONAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN	Me parece muy bueno el curso porque además que enseña algo que yo no había aprendido hasta el momento que era el tema del contexto; como uno puede interpretar cosas a partir de contextos sin tener en cuenta las palabras desconocidas [en inglés] sino interpretando, llegando a la respuesta de la pregunta [hecha por el tutor], partiendo del contexto que se está manejando que es una de las cosas más importantes que yo puedo resaltar del curso que uno aprende a defenderse [usando la lengua extranjera].	Noción de propósito comunicativo para desarrollar habilidades comunicativas



FUNCIONAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN	<p>Bueno, en el ECAES me saqué buena nota y pues no es precisamente porque me supiera todas las preguntas sino por que utilicé pues el contexto, utilicé las herramientas que me habían dado acá que eran: sujeto, verbo y complemento para llegar a algo; muchísimas conclusiones que normalmente no hubiera llegado, a hacerlo cuando en un examen normalmente hubiera sacado un A1 o algo así. Entonces hubo un avance[en mi nivel de inglés], claramente donde más lo vi en mi trabajo, en el tema que ahorita estoy trabajando de manejo de normas y todas esas son normas extranjeras y casi toda la documentación está en inglés; entonces me toca leer mucho y gracias al curso las entiendo perfectamente y entiendo muchísimos contextos y gracias a la metodología que aprendo acá [en el curso] empiezo a diferenciar las ideas, si están separadas quiero llegar al contexto cosa que no sabía antes y que no soñaba ni con aprender.</p> <p>Este método [que usa el curso], lo que creo yo entender, es que intenta partir de lo que recibimos en las clases; nos fuerza a poner ese conocimiento en práctica de ahí dar nuestras opiniones de manera escrita intentando generar sintaxis y muchísimas mecánicas que la parte clásica no se permite en la parte escrita clásica solamente solo te evalúa a ti si tiene un muy buena memoria o si tú has hecho o te desempeñas muy bien en esos aspectos. Entonces la parte clásica se encarga de "oye cuantas palabras tú te sabes de memoria", "tú sabes conjugar todos los verbos" aquí es más amplio, empiezas aprender vocabulario de manera subconsciente muy pasiva empieza a utilizarlo en todo lo que estas usando al día empiezas a utilizarlo en tu parte laboral y empiezas a entender muchísimas cosas.</p>	<p>Noción de propósito comunicativo para desarrollar habilidades comunicativas</p> <p>Expresión de ideas completas con sentido</p>
FUNCIONAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN	<p>Me ha parecido excelente el curso, en tanto que se aprenden dinámicas nuevas que no había adquirido antes y que generan una mayor retroalimentación para el estudiante. ¿En qué sentido? en el sentido que el estudiante aprende a improvisar aprende también el tema de hablar [en inglés] y desenvolverse en un ambiente en el que sólo se hable inglés y que te exigen a ti hablar en inglés y de una u otra</p>	<p>Aumento del nivel de lengua</p>

FUNCIONAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN	<p>manera eso ayuda afianzar los temas que posteriormente durante el curso se ven. [También] se va adquiriendo un nuevo lenguaje de manera pasiva sin tener que estar todo el día haciendo planas sino de manera pasiva uno va adquiriendo ese conocimiento es un conocimiento que empieza uno utilizar de manera subconsciente a la hora de hablar y aprender además de sacar muchísima más fluidez en el lenguaje...</p> <p>He aprendido a hablar, a pronunciar, a escuchar, a escribir y a debatir [en inglés] a tener es capacidad de decir esta es mi idea y es lo que yo entendí y por qué entendí esto, más allá de decir está bien está mal sino pues defender las ideas.</p>	<p>Aumento del nivel de lengua</p>
FUNCIONAMIENTO DE LA COMUNICACIÓN	<p>Este curso funciona partir de 5 módulos: "Reading," "Oral presentations," "How to," "TV" y "Writing" que presentan en cada uno el top de metodologías diferentes las que lo fuerzan a usted de manera subconsciente a entender el idioma más allá de escribirlo escuchándolo y leyéndolo. Con esas [estaciones] vas aprendiendo [sobre] diferentes contextos y aprendiendo gramática de manera subconsciente; aprendiendo como se conjugan los verbos en tercer persona, leyendo, escuchando, y diferentes acentos en el aula como lo puede ser el inglés o el Americano; [en los videos] que uno escucha y ya sabe que "este man es Inglés y este man es americano"...</p> <p>Creo que me hizo falta aprender en este curso un poco más de cohesión y gramática; pero no gramática de escritura (que yo lo aprendí bien) sino la gramática [tradicional] de conjugación de verbos, de entender mas o menos en qué, cuándo y cómo debo usar ese verbo, porque yo lo aprendí; aprendimos lo básico y en inglés; el pasado tercera persona, aprendimos eso, pero yo creo que pude haber ampliado un poco más ese tema [en la parte escrita] pero también era por las mecánicas del tiempo que se maneja, entonces creo que fue lo único que me faltó, de resto me pareció muy bueno este curso.</p>	<p>Cambio de percepción del aprendizaje y aprendizaje de gramática</p> <p>POCO TIEMPO PARA DESARROLLAR MÁS LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS</p>



Anexo D: Cuadro de análisis de las entrevistas de los/as tutores/as

Características del Método de Desempeños Auténticos Comunicativos que lo diferencian de los métodos tradicionales.		
CATEGORÍA	Tutora	SUBCATEGORÍAS
Proporcionar herramientas para comunicarse de manera eficaz	<p>Hay ocasiones en las que uno [como tutor no tiene] ni idea [de las palabras desconocidas en la estación de escritura] y ellos [los estudiantes] me preguntan palabras que ni idea, entonces busquemos en el diccionario, pero entonces lo que tratamos de hacer con esta metodología, y creo que ahí es cuando se pasa de la traducción literal del español al inglés, es que ellos traten de decir las cosas que quieren decir con lo que ya conocen, con lo que ya han aprendido en el curso [con DACs en las otras estaciones]. Entonces, en lugar que digan una oración super larga porque siguen pensando entonces en español y siguen pensando en la estructura del español, "¡no, dígame eso mismo pero con una estructura que ya haya conocido en inglés!", "¿no vimos la semana pasada...?" y esto es también importante que el tutor recuerde que material haya usado "¡no recuerda tal material!" "¿como lo dijeron?" "¡ah, sí!, ¡entonces trate de hacerlo así sencillo!" (pág 90 T2)</p> <p>En este método uno trata de que el diccionario sea el último recurso que uno use y sea que más bien a partir del contexto en el que la palabra está usada, si básicamente del contexto y del propósito uno pueda inferir que es esa palabra y yo por ejemplo algo que a mi me gusta mucho hacer es usar el diccionario como para corroborar que mi suposición de lo que era esa palabra, sí era, entonces es cómo, a ver vamos al diccionario y tal. O a veces otro uso del diccionario que yo hago es, bueno estamos viendo un video sobre la situación de las mujeres en Rusia, entonces hay una palabra que los estudiantes no entienden, pero más o menos le tienen el sonido como, ¡uy yo entiendo como "shushu"! y dicen alguna cosa, bueno vamos al diccionario a escribir eso que ustedes entienden y a veces el diccionario predice cuál es la palabra que uno ha querido buscar y le dice: "quizás quisiste decir tal palabra" y le da un</p>	<p>Estrategias para la escritura</p> <p>Identificar el propósito para inferir los significados</p>
	<p>montón de opciones uno lee todas las opciones y los estudiantes le dicen a uno ¡ahh puede ser ésta! Y entra uno a esta y lee todas las definiciones y hay una definición que por el contexto uno dice ¡uy sí, esta era la palabra! Ese es otro uso del diccionario que hacemos. (pág 89 T2)</p> <p>Entonces nosotros lo que hacemos como tutores, cuando estamos leyendo un texto con los estudiantes es prestarle atención como a la pragmática, ese es el primer nivel, en el nivel pragmático ¿cuál es el propósito del texto? Entonces, siempre empezamos a leer un texto pensando cuál es su propósito pues porque eso nos va a decir también pues qué tipo de texto es y qué características ya digamos como con base, ahí entran también los conocimientos previos. Los conocimientos previos nuestros en español nos dicen que si estoy leyendo un texto argumentativo, tienen ciertas características, si estoy leyendo una noticia tiene ciertas características, entonces por eso es importante entender el propósito del texto para saber y empezar a identificar cuáles son esas características que tiene el texto pues con base en los conocimientos previos y ver si ese texto tiene de verdad eso o no. (Pág 80 T2)</p> <p>Bueno, inicialmente si se usa más español con eso grupos de nivel muy básico [en los cursos con DACs], pero debe ir desapareciendo, yo casi siempre lo que hago, yo no les traduzco lo que el material dice, yo uso el español es como un medio para llegar al inglés, como esto es análisis, lo que se hace es como un análisis del discurso, un análisis del material, y esos son materiales que ellos han visto, son formatos similares que han usado en español, entonces los comerciales, cualquier persona ha visto comerciales en español, los "how to" muchas personas han visto recetas de cocina en español, entonces saben en español cuál es el lenguaje para decir eso. Entonces yo lo que les digo es "haber, miremos la imagen", "¡que agregue!, ¡muy bien, escuchemos eso mismo [en inglés]!" como el punto de partida, para identificar como patrones de la lengua que funcionan en inglés o en español o en cualquier lengua, para así llegar a cómo eso que yo dije en español, se dice específicamente en inglés y a ver uno les da las instrucciones en inglés pero si no las entiende, tiene uno que, uno se da cuenta por su</p>	<p>Identificar el propósito para inferir los significados</p> <p>Uso del español como herramienta para llegar al inglés</p>



<p>Proporcionar herramientas para comunicarse de manera eficaz</p>	<p>cara, no reaccionan ni nada entonces les digo en español pero inmediatamente vuelvo al inglés. (pág 88 T1)</p> <p>Entonces sí, y ahí [en el trabajo en las clases con materiales auténticos] es donde entra también el rol activo de los estudiantes, a partir de esos conocimientos [previos], o sea es importante que los estudiantes vean todo lo que ellos traen, sus preconcepciones, sus prejuicios, todo lo que han construido antes les sirve para construir lo nuevo y que en este espacio, lo pueden compartir, no es como "¡callese, porque usted no sabe de esto!" sino "¡bueno listo, comparta esto!" y ahí entonces el estudiante también se va a ver como responsable o como en su rol activo que puede participar con base en lo que conocía de antes, y como eso que conocía de antes, y eso que está viendo ahora, eso que pensaron los otros estudiantes y lo que le muestra el material le pueden ayudar a construir conocimiento. (pág 87 T2)</p> <p>Yo cuando veo que un estudiante se está desmotivando [porque no entiende] trato de decirle que no se preocupe, que no le tengan miedo, yo siento que muchas personas que empiezan a aprender inglés es como un miedo a equivocarse y a cometer errores, yo lo que siempre trato de decirles cómo: "¡no se preocupe, tranquilícese!, esto tampoco es como de vida o muerte, ¡hable, hable, diga, intente, lo más importante es que intente!", porque si se quedan callados entonces no tiene sentido, siempre les pido que lo intenten que lo hagan. Me gusta mucho mostrarles y decirles también con comentarios y con palabras como "positive reinforcements" que lo están haciendo bien, como: "¡muy bien, mire que antes no entendía ya al menos entiende "hi!" super, super, ya eso es un gran avance!" eso los motiva, cómo decirles en el momento lo que está sucediendo, entonces como decía antes eso permite tener, eso es lo que permite, el tener grupos pequeños.(pág 87 T1)</p>	<p>Uso del conocimiento previo para adquirir nuevo conocimiento</p> <p>El error como herramienta de aprendizaje</p>
---	---	---

Características del Método de Desempeños Auténticos Comunicativos que lo diferencian de los métodos tradicionales.		
CATEGORÍA	Tutora	SUBCATEGORÍAS
<p>AMBIENTE DE APRENDIZAJE</p>	<p>Entonces [en los cursos con DACs] se tienen estas estaciones [escritura, lectura, juego de roles, música, radio] y lo que sucede entonces es que se tienen grupos pequeños de estudiantes; esa es otra limitación que existe generalmente cuando uno está aprendiendo inglés [en cursos tradicionales], que está en un grupo con bastantes estudiantes, están organizados en diferentes niveles, entonces las personas que tienen menos nivel por ejemplo, no tienen las mismas oportunidades de hablar o de expresarse en inglés. Entonces lo que hacemos acá [en el método de DAC] es organizar a las personas en grupos pequeños, a lo máximo que hemos llegado a lo largo de este proceso, que ya han sido varios años son 10 personas, entonces son 10 personas que trabajan cada media hora, 40 minutos máximo, en un material con diferentes tutores, entonces eso es muy interesante porque le permite al estudiante, a cada grupo de nivel homogéneo de inglés, pasar en una clase por al menos con 3 profesores diferentes, 3 tutores diferentes. Entonces además de que ya tienen la experiencia de trabajar con un profesor diferente; o sea ya no se acostumbran al mismo acento, ni a la misma forma de hablar ni nada en inglés, también en cada clase interactúan con 3 o 4 tipos de materiales diferentes, no es una clase haciendo lo mismo sino en esa clase pasan por ese circuito de estaciones dependiendo ya de la logística para cada lugar, por ejemplo aquí en [los cursos con DACs de] la universidad teníamos grupos porque teníamos en total 6 estaciones, entonces el circuito se cumplía en 2 días, pero llegamos a tener más de 8 estaciones que el circuito se cumplía en tres días. (pág 82 T1)</p> <p>Sí como lo mencionaba casi al principio [de la entrevista], con los grupos [en las clases tradicionales] generalmente hay niveles muy heterogéneos de inglés, entonces cuando es un solo profesor con 30 estudiantes, es muy difícil que se pueda saber qué nivel tiene cada estudiante, por ejemplo porque no tiene las mismas oportunidades de hablar y es muy difícil</p>	<p>Grupos pequeños con niveles homogéneos de lengua</p> <p>Estaciones y Rotaciones</p>

<p>AMBIENTE DE APRENDIZAJE</p>	<p>también organizar la clase para que cumpla con el nivel de cada uno. Entonces, por eso para esta metodología lo que nosotros hacemos es un examen inicial que nos permite ver el nivel inicial con el que entran los estudiantes entran al curso [con DACs] (...) y bueno ya después analizamos los resultados del examen y tratamos de poner al mismo grupo de personas, que tuvieran resultados similares en el examen. (pág 85 T1)</p>	
	<p>Cada estación [en el método de DACs] está como enfocada en un tipo de material y la rotación es para que en una sola clase ellos [los estudiantes] no solamente vean un material sino tengan la experiencia de trabajar con materiales diferentes y con tutores diferentes. Si no rotaran [los estudiantes] porque puede ser que se decidiera que un solo profesor cambia cada media hora de material, o cada 40 minutos, [como se hace en los métodos tradicionales] pero no, porque la idea es que los estudiantes como que también tengan la experiencia de trabajar con tutores diferentes, eso es algo muy chévere que ofrece la metodología también que, no se acostumbra sólo a trabajar con un sólo tutor, sino que va por diferentes formas de enseñanza y de aprendizaje, entonces hay que aprovechar eso, sí hay varias personas porque no mejor que los estudiantes visiten y pasen por todas esas personas y no se queden con una sola y acostumbrándose a como habla uno, como pronuncia uno, como entona ¿sí? Hay ya diferencias de, tanto de uso de la lengua en cada uno de los tutores como en pedagogía, de cómo son: personas mas serias, personas más alegres, ya eso depende muy de la personalidad. (pág 89 T1)</p>	<p>Estaciones y Rotaciones</p>
	<p>Y yo creo [que tener estaciones y rotaciones en el curso con DACs] también depende mucho como del tiempo de concentración, del tiempo que uno máximo puede durar concentrado en una sola actividad. Una hora ya es mucho en un material y se puede volver aburrido y ahí, por ejemplo, el material se vuelve entonces en solamente un ejercicio de transcripción, y ese no es el sentido de este [método], transcribir todo el material no. Entonces no, es que ellos tengan una experiencia [al rotar por las diferentes estaciones] y que se despierten. Yo creo que también</p>	<p>Estaciones y Rotaciones</p>

<p>AMBIENTE DE APRENDIZAJE</p>	<p>funciona mucho que uno se pare y se mueva y tenga que ir a otra estación, no estar todas las dos horas sentado en el mismo rato, sino que haya un movimiento de verdad y que sientan que así como en la vida real uno está en una cosa y pero después está en en otra en el aprendizaje de inglés también. (pág 90 T1)</p> <p>Entonces, las primeras 2 semanas [de clase] son como de ajustes de reacomodación porque ya cuando uno [de tutor/a] está en la clase con los estudiantes se da cuenta en realidad cuál es su nivel [de inglés] y eso es lo que le permite a uno tener grupos tan pequeños de máximo 10 personas, eran 5 a 10 personas entonces ya puede uno ver más específicamente, "¡uy no, esté [estudiante] lo clasificamos en un nivel muy básico pero al parecer tiene un nivel más alto!". Entonces, lo que hacemos es volverlo a poner en otro grupo; como hay gente que tal vez, no sé, resulta que tiene menos nivel del que arrojó en el examen, entonces lo acomodamos y ya como a mediados del semestre vemos el avance individual que ha tenido también cada uno, ya no al nivel inicial sino cómo ha sido el avance a lo largo del curso [con DACs] y hay estudiantes que son muy juiciosos y entran con un nivel inicial muy básico y en poco tiempo por su juicio, por su autonomía, por estudiar por fuera, por usar el material por fuera, resulta uno pasandolos, por ejemplo teníamos grupos del 1 al 7, el 1 era de menos nivel y el 7 el de máximo, entonces, hemos tenido estudiantes que pasan del nivel 2 al nivel 6. (pág 86 T1)</p> <p>Entonces sí, ahí [en las clases] también exige un trabajo grande de nosotros los tutores de estar muy atentos al nivel de los estudiantes y al progreso que tienen, para saber en donde "cabe", donde podría tener un mejor desempeño, porque la idea tampoco es que tenga compañeros, que él entienda todo y que los compañeros no entiendan nada y él no tenga ningún reto, entonces la cuestión es que todos estén siendo retados en sus grupos.(pág 86 T1)</p> <p>Sí yo diría que aquí [con los DACs] somos bastante flexibles y bueno eso también lo relaciono como con la vida, no sé ahora empieza uno a aplicarlo. Porque uno debe ser muy, esa es una</p>	<p>Estaciones y Rotaciones</p> <p>Rol del tutor/a</p>
---------------------------------------	---	---



<p>AMBIENTE DE APRENDIZAJE</p>	<p>característica que debe tener un tutor de esta metodología, si no la tiene la va a aprender, si está seguro de eso. Uno debe ser bastante flexible [como tutor] para guiar la clase, para guiar la sesión de clase, debe ser flexible porque con base en lo que yo escucho al estudiante puedo cambiar lo que inicialmente había pensado. Y también entra la flexibilidad de pensamiento, como de no creer que como tutor me "las sé todas" y que como profesor "transmisor de conocimientos" se absolutamente todo y me puedo "descachar" en nada. Hay cosas con las que los estudiantes salen y uno queda como "¡uy no, esa parte en esa parte no!" "¡pero mirémoslo juntos o espere yo hago una búsqueda después y lo miramos!" Si, es como flexibilidad también con uno mismo, como no me las sé todas y no poseo el conocimiento absoluto de la gramática y del vocabulario y de las expresiones en inglés. (pág 85-86 T2)</p> <p>Bueno, aquí en la universidad estábamos los tutores coordinadores que teníamos que visitar a los tutores en cada uno de los cursos y los ayudabamos entonces, los observábamos y les dábamos como el "feedback" después, si los tutores están cometiendo grandes errores en el momento mismo con los estudiantes y vemos que no están aprendiendo nada los estudiantes, porque está haciendo solamente ejercicio de transcripción, o el tutor tal vez, entendió el material y no lo analizó más, lo que uno hace ahí es que se "mete en la clase", toma uno la clase y le muestra al tutor cómo es que debería hacerlo, y ya después en la siguiente estación ese tutor vuelve a tomar la clase a ver qué decisiones en qué sentido sus decisiones cambiaron después de que uno les ha hecho la demostración, esa demostración que uno hace es con estudiantes ahí, los estudiantes saben desde un principio que eso es así. (pág 93 T1)</p> <p>Entonces lo que miramos [los/as tutores/as cuando seleccionamos material auténtico para la clase] es que sea un material, que tenga una estructura, que se puede identificar, entonces el material debe estar muy organizado, esto consiste en un análisis del discurso, entonces lo que uno hace con el material es analizar el discurso, para esto tenemos un marco teórico, digamos ese el marco teórico es lo que guía este curso, este marco teórico se desarrolló en la</p>	<p>Rol del tutor/a</p> <p>Retroalimentación constante a los tutores y tutoras</p> <p>Material auténtico</p>
---------------------------------------	---	--

<p>AMBIENTE DE APRENDIZAJE</p>	<p>Universidad de los Andes hace muchos años, pues, con base al trabajo que de teóricos de la enseñanza de las lenguas y básicamente entonces se pretende analizar el discurso en cuatro niveles de significado, entonces tenemos: el nivel pragmático, proposicional, textual y nocional. Entonces el pragmático es pues el que muestra el propósito del material, por eso siempre que analizamos un material empezamos viéndolo como a ver ¿para qué propósito fue creado? ¿con qué fines se creó? Y ya con base en ese propósito entonces empezamos a ver cómo está organizado, cómo se organizan las proposiciones para cumplir con ese propósito. (pág 83 T1)</p>	<p>Material auténtico</p>
---------------------------------------	--	----------------------------------

Características del Método de Desempeños Auténticos Comunicativos que lo diferencian de los métodos tradicionales.		
CATEGORÍA	Tutora	SUBCATEGORÍAS
<p>Gramática asociada al significado</p>	<p>Entonces, es bastante interesante porque uno ahí [trabajando con los DACs] mira el uso del lenguaje, en realidad en el uso ¿cómo está funcionando la lengua en el uso? Entonces para digamos, para la universidad empezamos como escogiendo material similar, que tengan propósitos similares, pero ya después también empezamos a ver otras cosas como por ejemplo el tipo de lenguaje que se está usando, aunque nunca escogemos un material diciendo, bueno enseñar el presente simple, enseñar la voz pasiva, no, pero si ya empieza uno a ver, ¡muy bonito! cómo en la escogencia, como cierto tipo de material, con cierto propósito tiene unas características de lengua similares, entonces ahí ya se empiezan a encadenar la lengua como cuando se encadena en un libro de texto. Si por ejemplo, para el propósito de los videos de cocina, casi siempre para dar instrucciones tenemos los imperativos, pero también vemos que no solamente se usa el imperativo sino otras formas de la lengua, entonces ya vemos cómo escogemos material con propósitos similares, y como para esos propósitos hay un tipo de lenguaje también similar.(pág 84 T1)</p>	



Aprendizajes de los/las estudiantes		
CATEGORÍA	Tutora	SUBCATEGORÍAS
DESARROLLO DE HABILIDADES PARA INTERACTUAR CON LENGUAJE AUTÉNTICO	Porque la idea no es que ellos [los estudiantes] vean todo el material [en la clase], sino que al contrario sea como: “¡lo empezamos a ver y ahora vamos a ver qué más pasa!”, “pero ya le toca usted autónomamente”, porque ese es otro de los objetivos que tiene, de los grandes objetivos que tiene este método y es que los estudiantes aprendan a ser autónomos en su aprendizaje de la lengua y que no solamente dependan del profesor, entonces digamos que en la clase se da como el “prompt” inicial y ya ellos queda “picados” para verlo en su casa “se espera” no todos lo hacen, hay uno que sí son muy juiciosos con eso. (pág 90 T1)	Desarrollo de la Autonomía en el aprendizaje de inglés
DESARROLLO DE HABILIDADES PARA INTERACTUAR CON LENGUAJE AUTÉNTICO	También pues [los tutores] buscamos cosas muy actuales [en los materiales] que sean muy relacionadas con lo que se está viviendo en el mundo. A mi me parece además una de las cosas más chéveres de esto es que como estamos en la búsqueda continua de material los estudiantes pueden tener la experiencia de aprender de temas que a veces no conoce, o sea pues a mi me ha pasado que hemos buscado con contenido cultural, artístico, muy chévere y a mi eso me parece que eso debe ser el inglés, no aprender reglas gramaticales sino que el inglés debe ser una lengua que le enseñe a uno a ampliar su mundo, yo siempre digo eso y que el material que les mostramos aquí nos ayuda a todos, a veces yo también aprendo cosas culturales o políticas que nos ayudan a ampliar el mundo y no pensar como tan internamente, tan localmente. (pág 84 T1)	Ampliación del conocimiento del mundo
DESARROLLO DE HABILIDADES PARA INTERACTUAR CON LENGUAJE AUTÉNTICO	Entonces si, se usa el mismo material [en todos los grupos con los diferentes niveles de inglés] porque con cada grupo el trabajo es diferente y depende mucho de cada estudiante, también de cómo ellos mismos se colaboran no, es muy bonito ver como ellos todos se vuelven un equipo, en cada grupo, entre todos llegan a la respuesta y uno se agarra de la respuesta para llegar a otro punto. Entonces si, por eso se usa el mismo [material], porque a pesar de que sea el mismo material cada grupo tiene sus propias, y cada persona tiene sus propias cosas como	Trabajo cooperativo de estudiantes

DESARROLLO DE HABILIDADES PARA INTERACTUAR CON LENGUAJE AUTÉNTICO	<p>específicas, entonces se puede trabajar de muchas formas, el problema es que uno debe conocer mucho el material como tutor, debe haberlo analizado muy bien anteriormente para saber, a bueno entonces con base en lo que este me respondió, entonces más bien voy a empezar por el final, voy a trabajar desde el final porque sé que en esta parte específicamente es que la persona habla de lo que él me está diciendo. (pág 88 T1)</p> <p>A mi no me gusta [como tutora] ser amiga de los estudiantes, me gusta como guardar las distancias, pero me gusta ver los lazos que se crea entre ellos mismos, el apoyo que se dan entre ellos mismos, se burlan pero no como: “¡ay usted es un burro!” sino como el chiste para “¡uy mire ese error que usted cometió, yo también lo hacía!” Si es como bonito ver la interacción entre ellos y eso es también lo que permite tener un grupo pequeño, que ellos interactúan y se apoyan mutuamente, entonces es bonito. Entonces a mi me gusta mucho esto y he enseñado de esta manera a chicos de universidad, a rectores de colegios, y con todos es muy bonita la relación que se crea y es bonito ver cómo se avanza, el avance personal e individual que cada uno tiene es chévere y con grupos grandes no se puede ver eso, en cambio con grupos pequeños si, es más fácil verlo.(pág 100 T1)</p>	Trabajo cooperativo de estudiantes
---	--	------------------------------------



Aprendizajes de los/las estudiantes		
CATEGORÍA	Tutora	SUBCATEGORÍAS
Funcionamiento de la comunicación	<p>Cuando uno les pone [a los estudiantes] ya el reto de que escuchen, material que no es del libro, porque es que el material está modificado para que uno, a sí ya tan chevere entiendo todo pero así no es la realidad porque yo voy a Estados Unidos y no entiendo ¡nada!, entonces cuando uno les trae este material a ellos, ellos ven el reto, y a veces es desmotivante para ellos pero ahí es donde entra el trabajo de uno como: “¡no, yo sé es difícil pero nos tenemos que acostumbrar!” Y se van acostumbrando y les gusta, ellos dicen, ellos sienten una evolución (...)Entonces eso es una forma muy chévere de integrar la lengua con como se dice con espacios, con momentos comunicativos específicos, entonces les gusta [escuchar material auténtico] es por eso, porque la mayoría de clases se han enfocado en la memorización de reglas gramaticales, pero acá es como escuchar material, y “¡uy! ¿qué está diciendo y a ver?” es como un entrenamiento del oído bien chévere que muy pocas veces [los aprendices de lengua] han tenido. (pág 96 T1)</p>	Desarrollo de la habilidad de escucha
Funcionamiento de la comunicación	<p>(...) Algo chévere que hemos notado es que esas estrategias [comunicativas] las empiezan ellos a usar no solamente para el inglés sino que le cuentan a uno que ahora leen así para sus artículos en español, en sus materias, entonces “¡sí profe, yo ahora que estoy leyendo un texto siempre pienso en cuál es el propósito y miro también cuál es el propósito de cada uno de los párrafos, en lugar de ponerme a leer todos los párrafos en su extensión sino que leo sólo la primera oración y ya sé, me doy una idea de que va a tratar el resto del párrafo; o ahora le presto atención a esos conectores como para decir “¡ah mira, aquí cambió de idea!” Entonces sí, estrategias pero nunca se les muestra a los estudiantes como “¡bueno éstas son nuestras estrategias, esta es la manera y esta es la “receta” para que usen las estrategias! ¡no!” (pág 84 T2)</p> <p>Por eso la estructura sujeto, verbo, predicado es tan importante y es tan repetitiva [en los cursos y en los materiales auténticos] como “¡a ver, recuerde cual es la estructura sujeto, verbo y predicado,</p>	Noción de propósito comunicativo para desarrollar habilidades comunicativas

Funcionamiento de la comunicación	<p>escriba con esa estructura y ya!” “¡no se ponga a pensar en la estructura larguísima y de oraciones subordinadas con las que muchas veces escribimos en español!” Entonces sí se les invita a los estudiantes que construyan y escriban nuevas cosas con base en cosas que ya hemos trabajado anteriormente, con base en lo que hemos aprendido antes. (pág 90 T2)</p>	Expresión de ideas completas con sentido
Funcionamiento de la comunicación	<p>Pero me gusta entonces mucho ver cómo ese tiempo que uno le invierte al curso se ve recompensado en la impresión y en el impacto que causa en los estudiantes y me alegra mucho durante los 3 semestres [que duran los cursos con DACs] que lo pudimos dar acá ver cómo los estudiantes que tenían mucho miedo del inglés, que lo odiaban porque siempre los regañaban los profesores o porque se burlaban, al final nos agradecen y nos dicen que el curso les cambió lo que pensaban del inglés y yo creo que así no sea mucho el aprendizaje que tienen y no hayan alcanzado su B1 que es lo que se espera con estos cursos iniciales, es muy bonito al menos ver que el curso les ayudó a cambiar la percepción que ellos tenían del inglés.(pág 99 T1)</p> <p>Por ejemplo, yo como profe cuando un estudiante entendió una palabra y es como “¡sí súper!” Y yo me alegro, la verdad yo me alegro con ellos, y ellos también se alegran y es como “¡ahh le “pegué!” y eso entonces, lleva a que muchos estudiantes nos hayan dicho que gracias a la metodología le perdieron el miedo al inglés, ese es un comentario así super repetitivo en nuestros estudiantes al final de semestre, nos escriben correos o nos hablan, se los encuentra uno después y “¡profe, gracias!” en “Facebook” como conexiones con los chicos después que se van y es como “¡no profe, gracias porque, gracias a usted le perdí el miedo al inglés!”, entonces por eso mismo que es como volver a maravillarse como “¡lo logré, qué chévere estoy dando un paso más!” (pág 90 T2)</p>	Cambio de percepción del aprendizaje de inglés



Logros de los tutores		
CATEGORÍA	Tutora	SUBCATEGORÍAS
Funcionamiento de la comunicación	<p>Pero entonces [en la preparación de las clases], la construcción de significado no depende de yo como tutor decida que les voy a enseñar a los estudiantes, sino de ver cuál es su reacción frente al material. Entonces, es una cuestión de comunicación, básicamente (...) el profesor ya supone [en los métodos tradicionales] los estudiantes qué van a aprender y qué no van a aprender, el profesor ya supone "cosas" y no construye con el estudiante con base en su reacción que ahí es cuando entonces entra lo contrario de nuestra propuesta del método de desempeños auténticos y es: nosotros llevamos el material, lo analizamos [discursivamente en sus cuatro niveles de significado] y creemos [en la reacción del estudiante], bueno aquí [con los DACs] puede suceder esto, pero está uno preparado a cómo el estudiante reacciona, y con base en la comunicación activa nuestra, digamos en la escucha activa nuestra como tutores decidimos o con base a lo que este estudiante me dijo lo puedo encaminar por este lado, o este estudiante se está confundiendo en esta parte que yo ni idea que pensé que se fuera confundir acá, entonces tal vez me pueda enfocar en este aspecto del lenguaje que para él fue confuso. Entonces, siempre requiere de la habilidad de comunicación activa de ambas partes, del tutor y del estudiante. Entonces, ahí no hay una transmisión de conocimiento porque ahí entra precisamente el rol activo también del estudiante, con base de lo que para él es una duda, con base en lo que para él es una pregunta, el tutor también empieza a construir cosas. (pág 85 T2)</p> <p>Entonces sí, eso [de revisar las propuestas de los tutores practicantes] lo llevaba a uno [como tutora más experta] a interactuar con el material y a pues hacerle análisis del discurso. Todo es una cadena, si uno quiere llegar preparado a la clase, tiene que hacer análisis del discurso, y si tiene que hacer análisis del discurso pues tiene que haber entendido el material, y para haber entendido el material tiene que haber interactuado con él. Entonces sí, es como el primer paso para llegar preparado a la clase.(pág 98 T2)</p>	Desarrollo de habilidades para el análisis discursivo en vez de planear clase
	<p>Bueno, ahí [después del trabajo desarrollado en la clase] llegamos al otro punto: capacidad de reflexión; "¿qué estoy haciendo?", "¿cómo lo estoy haciendo?", "¿por qué no me salió bien esto con los estudiantes?", "¿que hice?" como si, reflexionar siempre sobre el rol que uno tiene, cómo "¡jagh, qué pregunta hice!" como, "con razón no me entendieron qué pregunta tan tonta," como uno mismo reflexionar sobre lo que hace, eso es muy importante.(pág 91 T1)</p> <p>Yo ahorita estoy con mi tesis [sobre los DACs] en lo de la investigación acción y eso y por eso hablaba de la reflexión, nosotros somos muy reflexivos los tutores de esto, y en las reuniones que tenemos reflexionamos sobre las cosas que suceden, de lo que hemos visto, de lo que vemos en los estudiantes, entonces siempre lo ponemos a prueba y nos inventamos nuevas cosas. (pág 105)</p> <p>Uno se vuelve super reflexivo, entonces todo es reflexión, todo lo reflexiona, empezando la preparación de clase ¿pero por qué dijo esto y no esto?, ¿por qué el señor escribiendo su texto dijo estoy no lo dijo de esta manera?, entonces ahí uno empieza a pensar en el lenguaje y ya como tutora ¿pero por qué les pregunté esto y no esta cosa?, ¿qué pasó?, ¿qué me llevó a preguntar esto? ¡no que tutora tan bruta! Pero bueno para la próxima cambio, porque uno también aprende a observarse mucho su comportamiento todo el tiempo. (pág 93 T2)</p> <p>¡Ahh sí! Aquí nosotros como tutores tenemos que tener esa capacidad propositiva desde el momento en el que digo propongo este material y argumento porque. Ahí vuelve el pensamiento, la habilidad de pensamiento y de pensar y de argumentar, no es propongo este material porque me pareció bonito sino, a ver argumento por qué, propongo con base en esto, entonces conecta uno lo que ha visto en los estudiantes, conecta uno lo que vió en otro material, conecta uno lo que los estudiantes necesitan, entonces propongo este material, propongo este desempeño y entre todos lo discutimos.(pág 95 T2)</p>	



Funcionamiento de la comunicación	Precisamente como los grupos son tan pequeños pues permite eso sí como "¡vamos al diccionario a ver!" y es como divertirse también, pero no divertirse de "¡hoy vamos a jugar al escondite en inglés!" es como divertirse al descubrir cosas, disfrutar al descubrir cosas, esto es algo que a mí me gusta de ésta metodología alegrarse de "¡uy le 'pegué' a esta palabra!" "¡super bien!" como volver a la capacidad de admirarse y de disfrutar las cosas porque a veces uno pierde esa capacidad y creo que la misma escuela la que hace que uno pierda esa capacidad disfrutar, de descubrir, de suponer y corroborar. No, uno simplemente en la escuela o en la universidad se acostumbra a seguir instrucciones y ya, y no como a maravillarse y a sorprenderse de las cosas chiquitas y creo que esta metodología le permite a uno.(pág 89 T2)	Nuevas formas pedagógicas y didácticas
Funcionamiento de la comunicación	<p>Yo he aprendido mucho analizando material tanto en términos de lengua, de pronunciación como de cultura; cosas que yo no sabía, sobre la vida en los Estados Unidos, en Inglaterra, sobre inventos, sobre historia, uno aprende mucho.(pág 90 T1)</p> <p>Yo creo que esa [estrategia comunicativa de identificar el propósito del texto] es una de las que más se trabaja, y es muy bonito. Incluso, ayer lo trabajé con mis estudiantes del intensivo 3y4, y es como que al principio todo el mundo cree que todo está hecho para crear consciencia, entonces este video lo crearon para crear consciencia, "este video ambiental, este para crear consciencia social," "¡no! ¿cuál es el propósito comunicativo?" "informar, argumentar," entonces se trabaja mucho sobre eso y los estudiantes ya como después de cuatro clases, diferencian mucho, "¡ahh no, este es argumentativo!, ¡éste informativo!, ¡éste tiene ambas cosas, la información está aquí sustentando tal argumento!" Entonces, sí creo que es una de las cosas que más y creo que precisamente por eso mencionan como les sirve en sus carreras también, porque entonces ya miran el texto pensando en el propósito comunicativo, entonces se acercan a él pensando ya en eso, lo cual les hace más eficiente la lectura.(pág 107 T2)</p>	<p>Ampliación del nivel de lengua</p> <p>Noción de propósito comunicativo para desarrollar habilidades comunicativa</p>

Funcionamiento de la comunicación	Pues lo más importante del material, que es también por lo que me encantaba enseñar inglés, por lo que me encanta enseñar con esta metodología que lo saca a uno de la Universidad Nacional, lo saca a uno de Bogotá, lo saca a uno de Colombia, lo lleva a pensar más como en el mundo como de verdad conectado, esa es como mi palabra en mis últimos meses, relaciones y conexiones. Entonces, me parece que el material, encontrar tanto material variado en internet le permite a uno conocer cosas de culturas que como "¡yo no sabía que en Rusia pasaba esto!", "¡yo no sabía que en Estados Unidos pasaba esto!", aprendí cosas sobre cultura también y eso es un trabajo del tutor, despertar al estudiante como, a ver "¿ustedes se imaginan todo el tiempo aquí solamente en Colombia, en la universidad?", "¡no!" "¡Entonces mire, a ver si estamos viendo este material, esto nos puede ayudar para cuando vayamos a Estados Unidos!", "¡Yo sé que no debería decir tal cosa porque se considera grosero!"(pág 96 T2)	Ampliación del conocimiento del mundo
Funcionamiento de la comunicación	<p>Entonces no, yo creo que yo aprendí mucho enseñando en esto [en los DACs], cuando empecé, yo me gradué en el 2012 y no creo que hubiera tenido un nivel bueno de "listening" en esa época. Después en el 2013, presente el IELTS y me fue muy bien en la parte de "listening" y de "reading", de "writing" y "speaking" me fue bien pero no tan bien como en esas otras dos.(pág 95 T1)</p> <p>Sí, yo me gradué en el 2012 y me sentía muy mal en la habilidad de escucha. Y en ese año 2012-II empecé a trabajar con la metodología [de DACs] y ahí sentí que en la búsqueda de material auténtico, de "podcasts", de videos de noticias, de cocina, empecé a desarrollar mucho mi habilidad de "listening" porque pues para saber que tenía que enseñarle a los estudiantes, o saber digamos entender el material tenía que primero entenderlo yo (...) hoy en día que estoy viendo un video, digamos cuando yo empecé a trabajar con la profe Claudia y veía los videos y veía el uso de esa gramática, fue más fácil para mí entender y ya ponerle sentido a esa gramática que había aprendido. Pero siento que si no me hubiera aprendido esa estructuración habría sido más difícil también entender el uso ¿sí me hago entender ahí? (pág 97 T2)</p>	Desarrollo de la habilidad de escucha



MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA AUTÉNTICA Y COMUNICATIVA	<p>Entonces a mi ver tantos materiales, escuchar “podcast”, y poner a entrenar el oído ¿qué está diciendo acá?, y poniéndolo en contexto “jahh pues están hablando de animales!” entonces esta debe ser la palabra, voy a ver en diccionario a ver, “jahh si es!” Entonces es muy chévere, aprende uno a usar también muy bien los recursos tecnológicos como: “¡uy, yo entiendo esto!” A ver por el conocimiento que sé del inglés puede ser que se escriba así, voy a ir a Google a ver si esa palabra existe, y uno va a Google “¡ay si mira esto es un lugar en no sé dónde ahh!” entonces es chévere. Lo que decía, aprende uno de palabras desconocidas, de vocabulario que se usa en diferentes contextos, así como aprende de temas culturales, históricos, artísticos, yo con esto buscando material he aprendido de química, de arte, de sociología, de todo, entonces eso es chévere.(pág 101 T1)</p>	Uso efectivo de Internet para el aprendizaje de inglés
MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA AUTÉNTICA Y COMUNICATIVA	<p>Entonces sí, son cosas, es un proceso que requiere la autonomía de uno como tutor pero también de la observación de digamos de un par, a ver si nos referimos a Vygotsky en la Zona de Desarrollo Próximo, entonces a un par a un socio de aprendizaje que esté en un nivel un poco más avanzado que uno para así empezar a construir cosas. Sí, esto no es algo que se aprenda, que exista el libro o manual, ¡mire así es y si usted no siguió estos pasos pues no! porque precisamente hay que ser flexible y hay que esperar que sucede en la situación específica para saber cómo reaccionar ante esa situación específica y pues uno no puede predeterminar esa situación, o sea uno no puede predeterminar la interacción humana, mejor dicho.(pág 86 T2)</p> <p>Ahí entra el trabajo nuestro como tutores en el trabajo en equipo, como “¡he visto que los estudiantes fallan en esto que les parece sí...!” o “¡oiga sí, L chévere!, ¡no Lz, no me parece!” Y entre todos construimos cosas, entre todos construimos los exámenes, todos debemos ver el material antes de decir si sí o no, entonces no es como “¡ya L lo propuso y lo debemos seguir!” es como “¡oiga Li, este material se me hace como “raro”!” y ahí empieza una argumentación entre L y R, L por qué sí y R por qué no, y ahí entre todos construimos y es muy chévere porque uno puede ver el punto de L y L puede ver el de R, L puede ver el de L y así.</p>	Trabajo cooperativo de tutores
MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA AUTÉNTICA Y COMUNICATIVA	<p>Empecé a desarrollar mucho mi habilidad de “listening” porque pues para saber que tenía que enseñarle a los estudiantes, o saber digamos entender el material tenía que primero entenderlo yo, eso fue muy bonito fue una época bonita porque yo como tenía una habilidad de “listening” tan pobre, nos enviabamos entre todo el equipo de tutores de esa época correos como: Miren muchachos estoy escuchando este video pero no entiendo que dice del minuto 1:35 al 1:38, yo entiendo esto, y entonces uno como que enviaba el correo y dejaba espacios en blanco de lo que no entendía o de lo que uno creía que no entendía pero que no estaba seguro. Entonces fue muy bonito porque entre todos nos apoyamos. Y había un estudiante, un compañero, un tutor que era practicante y ese muchacho tenía una habilidad de “listening” super buena, y entonces, como trabajar con él en equipo con él y escuchando material sirvió para que yo mejorara mis habilidades de “listening”.(pág 97 T2)</p>	Trabajo cooperativo de tutores



Referencias

- [1] Aparicio, B., Benavides, J., Cardenas, M., Ochoa, J., Ospina, C., y Zuluaga, O. (1995). Learning to Teach. Teaching to Learn. COFE Project Working Document 5. London: Thames Valley University, pp. 3-100.
- [2] Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Una perspectiva cognitiva. *Trillas. México*, 37.
- [3] Ausubel, N., & Novak, J. D. (2002). Hanesian (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. *México: Trillas*.
- [4] Birchenall, L. B., & Müller, O. (2014). The linguistic theory of Noam Chomsky: from beginning to present. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. Fecha de consulta: 9 Febrero del 2018 de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- [5] Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. En M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Eds.): *Alternatives in Assessment*
- [6] Bonilla Carvajal, C. A., & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's language education policy. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. Fecha de consulta: 9 Febrero del 2018 de <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>.
- [7] Brown, P. (1990). The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy. *British journal of sociology of education*, 11(1), 65-86.
- [8] Bruner, J.S. (1975). Early social interaction and language adquisition. London: Academic Press.



- [9] Bruner, J. S., & Devoto, A. (1987). *La importancia de la educación*.
- [10] Bruner, J. (1999). Folk pedagogies. *Learners and pedagogy*, 1(1), 4-20.
- [11] Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- [12] Candlin, C. N., Kirkwood, J. M., & Moore, H. M. (1975). Developing study skills in English. *ETIC English for academic study: problems and perspectives*. London: British Council.
- [13] Cárdenas, M. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? (en línea). Ponencia presentada en la 19th EA Annual Education Conference. Fecha de consulta: 10 de febrero del 2018 de: https://www.englishaustralia.com.au/ea_conference2006/proceedings/pdf/Cardenas.pdf.
- [14] Cárdenas, M., González, A., & Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 31, 49-67.
- [15] Castilla, B., Lobo-Guerrero, C. H. (1979). Marco teórico de los materiales Reading and Thinking in English. (Documento inédito). Bogotá: Universidad de los Andes.
- [16] Centro Virtual Cervantes Diccionario [CVC]. (1997). Definición de método de enseñanza. Diccionario online. Fecha de consulta: 9 Febrero del 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm
- [17] Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax (Vol. 11). *MIT Press*. doi, 10, 90008-5.



- [18] Cisterna Cabrera, Francisco 2005 "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa", en *Theoria*, vol. 14 (1):61-71
Fecha de consulta: 9 Febrero del 2018 de
<http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacioón.pdf>
- [19] Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [20] Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). *Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom* (pp. 196-219). na.
- [21] Cummins, J. (2008). BICS and CALP empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 2, pp. 71-83). New York, NY: Springer. Fecha de consulta: 9 Febrero del 2018 de
https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36.
- [22] De Mejía, Anne-Marie. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168. Recuperado en agosto 13, 2019, de
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012346412006000100008&lng=en&tlng=en.
- [23] De Mejía, A. M., y Fonseca, L. (2006). Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia. Ministerio de Educación Nacional and Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), Bogotá.
- [24] Dewey, John (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath and Company. OCLC 194219.



- [25] Dewey, John. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company. Copyright renewed 1944 John Dewey. HTML markup copyright 1994 ILT Digital Classics. <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>
- [26] Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Fecha de consulta: 9 Febrero del 2018 de <https://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- [27] Diccionario de la lengua Española [DRAE].(2018). Definición de método. Diccionario online vigesimotercera edición. <https://dle.rae.es/?id=P7dyaFK>. Recuperado de link
- [28] Dissanayake, W., & Nichter, M. (1987). Native sensibility and literary discourse. *Discourse across cultures: Strategies in world Englishes*. New York: Prentice Hall, 114, 122.
- [29] Echeverri P. & Quinchia M. (2016). Retos en el diseño curricular de un programa de inglés para adultos. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 18(2), pp. 131-148. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.8700>
- [30] Fishman, Joshua A. (2001) "The New Linguistic Order." *Revista Digital d'Humanitats* 3. Web. 10 Oct. 2014.
- [31] Fotos, S. and Hinkel, E., eds. (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- [32] Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston: Heinle & Heinle.
- [33] Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom* (Vol. 48). Harmondsworth: Penguin.
- [34] Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.



- [35] Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás* (Vol. 54). Grupo Planeta (GBS).
- [36] Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT journal*, 58(4), 363-374.
- [37] Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40(2), 97-118.
- [38] González, M. E. (2008). English teachers' beliefs about communicative competence and their relationship with their classroom practices. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 75-89.
- [39] Herron, C., & Tomasello, M. (1988). Learning grammatical structures in a foreign language: Modelling versus feedback. *The French Review*, 61(6), 910-922.
- [40] Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269293, 269-293.
- [41] James, P. (2001). *Teachers in Action.: Tasks for in-service language teacher education and development*. Ernst Klett Sprachen.
- [42] Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Revista Pedagogía y Saberes / Número 45 /julio - diciembre / 2016 / ISSN: 0121-2494 /Páginas 11–22*
- [43] Kienbaum, B. E., Russell, A. J., & Welty, S. (1986). Communicative competence in foreign language learning with authentic materials. *Final project report*.
- [44] Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin & Garv



- [45] Krashen, S. 1977. Some Issues Relating to the Monitor Model. In H. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (eds.). On TESOL '77, 144-158. Washington DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- [46] Krashen, S. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- [47] Krashen, S. 1985. The input hypothesis: Issues and implications. New York: Longman.
- [48] Kumaravadivelu, B. (2003). Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven, CT.: Yale University Press.
- [49] Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- [50] La Paz Barbarich, E. (2012). Imperialismo Lingüístico: El Caso del Inglés En La Educación Secundaria Uruguay (1941-2003) Lingüística Vol. 27, junio 2012: 168-196, ISSN 2079-312X en línea.
- [51] Larsen-Freeman, D. (1991). Research on language teaching methodologies: A review of the past and an agenda for the future. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 119-132.
- [53] Larsen-Freeman, D. (1995). On the changing role of linguistics in the education of second language teachers: Past, present, and future. *Round Table on Languages and Linguistics*, 712-724.
- [54] Ministerio de Educación Nacional (2004). Programa Nacional de bilingüismo Colombia 2014-2019. Inglés como lengua extranjera una estrategia para la competitividad. Octubre de 2015. Ministerio de Educación Nacional. Fecha de consulta: 24 de febrero del 2018 de



- http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- [55] Ministerio de Educación Nacional (2006a). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Bogotá: Imprenta Nacional.
- [56] Ministerio de Educación Nacional (2006b). Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto!: Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Imprenta Nacional.
- [57] Ministerio de Educación Nacional (2004). Plan Nacional de Bilingüismo. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- [58] Myers-Scotton, C. and J. Bernstein. 1988. "Natural conversation as a model for textbook dialogue", *Applied Linguistics*, 9, 372-384.
- [59] Muros, Beatriz. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=01420083002488>.
- [60] Novak, J. D. (1981). Applying learning psychology and philosophy of science to biology teaching. *The American Biology Teacher*, 43(1), 12-42.
- [61] Ohno, A. (2002). Communicative Competence And Communicative Language Teaching. Fecha de consulta: 24 de febrero del 2018 de https://www.u-bunkyo.ac.jp/center/library/image/fsell2002_25-32.pdf
- [62] Ordóñez, C. L. (2008). Education for bilingualism in international languages in a monolingual Socio-Linguistic context. *Lenguaje*, 36(2), 353-384.



- [63] Ordóñez, C. L. (2010a). Desempeño auténtico en educación. En Ordóñez, C. L. & Castaño, C. (eds.), *Pedagogía y didáctica: libro del maestro* (pp. 151-160). Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.
- [64] Ordóñez, C. L. (2010b). Educación para el bilingüismo en contexto monolingüe: Dos lenguas conectadas desde el currículo. *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada* 10, 41-76.
- [65] Ordóñez, C. L. (2014). Bilingüismo en contexto monolingüe: contra la corriente. *Miríada Hispánica* (10), 107-126.
- [66] Ordóñez, C.L. (2015b). Innovación e investigación en la formación de profesores de inglés en la Universidad Nacional de Colombia. En Ochoa, L. (ed.). *Investigación e innovación educativas: docentes* (pp. 39-65). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas.
- [67] Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.
- [68] Phillipson, R. (2003) *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.
- [69] Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Ernst Klett Sprachen.
- [70] Richards, J. Y Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press (1998).
- [71] Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.



- [72] Robles, Bernardo. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco, 18(52), 39-49. Recuperado en 21 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es.
- [73] Santa-Cecilia, Á. G. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera: [fundamentación metodológica; planificación y aplicación]*. Edelsa.
- [74] Shön, D. (1983). donald schon (schön): learning, reflection and change. *Accessed April, 11, 2004*.
- [75] Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT journal*, 42(4), 237-246.
- [76] Shohamy, E. (2009). Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? Íkala, revista de lenguaje y cultura Vol. 14, N.º 22 Fecha de consulta : 24 de febrero del 2018 de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v14n22/v14n22a3.pdf>.
- [77] Taylor, S.J., Bogdan, R (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona.
- [78] Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). Cultural awareness. Oxford: Oxford University Press.
- [79] Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. Diálogos Latinoamericanos, 15. Fecha de consulta: 9 Febrero del 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868004>.
- [80] Usma, J. A. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion and stratification in times of global reform. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 11(1), 123-142.



- [81] Van Lier, L. (2014). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Routledge.
- [82] Vargas, A., Tejada, H., & Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje*, 36(1), 241-275.
- [83] Varón P. M.(2009) Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 95-124, ene. 2009. ISSN 2256-5469. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/20546/36038>>. Fecha de acceso: 26 feb. 2018.
- [84] Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Barcelona: Crítica*.
- [85] Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- [86] Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Historical roots of reflective teaching. *Reflective teaching: An introduction*, 8-22.
- [87] Zuengler, J., & Bent, B. (1991). Relative knowledge of content domain: An influence on native-non-native conversations. *Applied Linguistics*, 12(4), 397-415.